Ensino de Tradução: proposições didáticas à luz da competência tradutória

Marileide Dias Esqueda
Organizadora

EDUFU

Ensino de Tradução:

proposições didáticas à luz da competência tradutória

Marileide Dias Esqueda
Organizadora

Ensino de Tradução:

proposições didáticas à luz da competência tradutória

Marileide Dias Esqueda
Organizadora

EDUFU

Uberlândia - MG - Brasil
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

E59t Ensino de Tradução [recurso eletrônico] : proposições didáticas à luz da competência tradutória / Marileide Dias Esqueda (organizadora). Uberlândia : EDUFU, 2020.

Disponível em: www.edufu.ufu.br
DOI: https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-512-1
Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7078-512-1
Disponível também na versão impressa.

1. Tradução e interpretação. 2. Tradutores - Formação. 3. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. I. Esqueda, Marileide Dias, (org.). II. Universidade Federal de Uberlândia. VI. Título.

CDU: 801

Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408

Av. João Naves de Ávila, 2.121
Campus Santa Mônica – Bl. 1S
CEP 38.400-902 – Uberlândia – MG
Telefax: (34) 3239-4293
www.edufu.ufu.br

SUMÁRIO

Aos nossos alunos.

PRÓLOGO

A pesar de que la traducción es una actividad muy antigua y de su gran importancia en todos los aspectos de la vida social, la enseñanza de la traducción como formación para una profesión específica es un fenómeno reciente, que empieza a instaurarse a partir de los años 30 del siglo pasado y, especialmente, a partir de la Segunda Guerra mundial. La formación de traductores ha ido incluyendo las sucesivas variedades de traducción que se han ido consolidando en el mercado laboral (traducción para la accesibilidad, interpretación en los servicios públicos, localización, etc.) y las tareas colaterales que el traductor puede realizar en la vida profesional (revisión, posedición, gestión de proyectos, etc.). Los centros de formación de traductores tienen hoy día una gran importancia en todos los países, si bien el nivel, la ubi-

PRÓLOGO

Embora a tradução seja uma atividade antiga e de grande importância para todos os aspectos da vida social, seu ensino, destinado à formação de tradutores profissionais, é um fenômeno recente, que começa a se definir nos anos trinta do século passado, a partir, especialmente, da Segunda Guerra Mundial. A formação de tradutores vem incorporando diversas modalidades tradutórias, que têm se consolidado no mercado de trabalho (tradução para a acessibilidade, interpretação no serviço público, localização etc.), bem como outras atividades que o tradutor pode desempenhar na vida profissional (revisão, pós-edição, gerenciamento de projetos etc.). Atualmente, as instituições que se dedicam à formação de tradutores são de grande importância para todos os países, ainda que o nível, a localização

cación y el grado de independencia de la formación respecto a otras formaciones varía según los casos.

Sin embargo, a pesar de la importancia que tiene la formación de traductores en todo el mundo, la investigación didáctica sobre esta formación es más tardía, iniciándose a finales de los años 70 y consolidándose a partir del 2000 como un ámbito específico de investigación dentro de los estudios aplicados de la Traductología. Se han dado diversos enfoques en la investigación en didáctica de la traducción, que han evolucionado desde planteamientos transmisionistas y prescriptivistas, centrados en el profesor y en el producto de la traducción, a enfoques centrados en el desarrollo del proceso traductor y en el aprendizaje del estudiante, más acordes con planteamientos pedagógicos actuales. Hoy día, se preconiza una formación por competencias, que se fundamenta en una orientación constructi-

e o grau de independência dos cursos de formação de tradutores em relação a outras formações variem de acordo com o contexto.

No entanto, a despeito da importância da formação de tradutores em todo o mundo, as pesquisas sobre a didática da tradução surgem bem mais tarde, iniciando-se no final dos anos setenta e consolidando-se a partir dos anos 2000 como um campo específico de investigação no interior dos estudos aplicados da tradução. Vários foram os enfoques dados às pesquisas sobre o ensino de tradução, que evoluíram a partir das perspectivas transmissionistas e prescritivistas, centradas no professor e no produto final da tradução, concentrando-se, mais tarde, no desenvolvimento do processo de tradução e nos enfoques de ensino e aprendizagem dos alunos, em consonância com as abordagens pedagógicas da atualidade. Hoje, recomenda-se uma formação

vista del aprendizaje. Además, se propone una metodología activa, centrada en el estudiante, en la que se integran diversas propuestas de metodologías formativas: el enfoque por tareas y proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje situado, el aula invertida[1], etc.

por competências, fundamentada na orientação construtivista de aprendizagem. Além disso, as propostas atuais estão voltadas para uma metodologia ativa, centrada no aluno, na qual se integram diversas metodologias formativas, tais como: a abordagem por tarefas e projetos, a aprendizagem baseada em problemas, o estudo de casos, a aprendizagem colaborativa, a aprendizagem situada, a aula invertida , dentre outras.

A diferencia de otras disciplinas, como la lingüística aplicada o la pedagogía, donde existe una larga trayectoria de investigación sobre la noción de competencia, el estudio de la competencia traductora (cuyo desarrollo es el objetivo final de la enseñanza de la traducción) es reciente. Se

Ao contrário de outras áreas, como a Linguística Aplicada ou a Pedagogia, nas quais se verifica uma longa tradição de pesquisas sobre a noção de competência, o estudo da competência tradutória (cujo desenvolvimento é o objetivo final do ensino da tradução) é

[1] Nota da tradutora: A aula invertida (em inglês, flipped classroom) é uma modalidade pedagógica centrada no "ensino híbrido" (em inglês, blended learning). Trata-se da implementação de atividades presenciais e a distância que tem marcado o ensino superior, favorecida pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (cf. Valente (2014), em seu texto Blended learning e as mudanças no en*sino superior: a proposta da sala* de aula invertida. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: 3 out. 2018).

inicia en los años 90, con el surgimiento de los primeros modelos de competencia traductora, y se consolida a partir del 2000, cuando se proponen muchos modelos desde diversas perspectivas y se inicia la investigación empírica sobre la competencia traductora y su adquisición.

Ensino de tradução: proposições didáticas à luz da competência tradutória se inserta en este doble marco de investigación: la competencia traductora y su adquisición; la didáctica de la traducción. El libro supone una aportación importante para la investigación sobre competencia traductora ya que aborda el estudio de diversas competencias esenciales del traductor (competencia bilingüe, extralingüística, instrumental y estratégica) y también del traductólogo (competencia teórica y metateórica). Además, se proponen pautas pedagógicas para desarrollar estas competencias, con lo que se enmarca también en la investiga-

recente. Os primeiros modelos de competência tradutória surgem na década de noventa e se consolidam nos anos 2000, quando muitos modelos são propostos com base em diferentes perspectivas e se iniciam as pesquisas empíricas sobre a competência tradutória e sua aquisição.

A obra Ensino de tradução: proposições didáticas à luz da competência tradutória está inserida nesta dupla linha de investigação: a competência tradutória e sua aquisição; e a didática da tradução. O livro é uma contribuição importante para a investigação sobre a competência tradutória, uma vez que aborda o estudo das diversas subcompetências essenciais para o tradutor (bilíngue, extralinguística, instrumental e estratégica) e também para o tradutólogo (competência teórica e metateórica). Além disso, são propostas diretrizes pedagógicas para o desenvolvimento dessas subcompetências, através das quais também se demarcam as pesquisas sobre

ción en didáctica de la traducción. Los aspectos que se tratan son de diversa índole: la traducción de acrósticos, de chistes, del aspecto verbal, así como la utilización de recursos de documentación para traducir.

Aunque está pensado para la combinación lingüística inglés-portugués y surge en el contexto brasileño, las propuestas didácticas que se hacen se pueden aplicar a otras combinaciones lingüísticas y a otros contextos. Trasciende, pues, el contexto brasileño de formación de traductores y abre vías para futuras investigaciones en cuanto a las características de la competencia traductora y su adquisición, y en cuanto a la didáctica de la traducción.

a didática da tradução. Os aspectos tratados no livro são de natureza diversa – tradução de acrósticos, de piadas, da estrutura verbal em textos literários –, bem como contemplam o uso de recursos de documentação para tradutores.

Surgindo no contexto brasileiro e envolvendo o par linguístico inglês-português, estas propostas didáticas podem, todavia, ser aplicadas a outras combinações de idiomas e a outros contextos. Transcendem, assim, o cenário brasileiro de formação de tradutores e abrem caminhos para novas pesquisas sobre as características da competência tradutória e sua aquisição e sobre a didática da tradução.

Amparo Hurtado Albir
Universitat Autònoma de Barcelona – Espanha

Tradução: Marileide Dias Esqueda

APRESENTAÇÃO

Ensino de tradução: proposições didáticas à luz da competência tradutória busca expor a experiência de professores de tradução ao ministrarem os princípios básicos que podem fomentar a introdução à prática da tradução profissional no par linguístico inglês-português.

Para os professores-autores que fazem parte desta obra, introduzir o aluno, ou o aspirante a tradutor, à prática inicial da tradução significa desenvolver conhecimentos e habilidades básicas que evidenciem a complexidade de qualquer ato tradutório envolvendo as mais diversas áreas de atuação de um tradutor.

De orientação socioconstrutivista de aprendizagem (Kiraly, 2000), e na linha de formação por competências (PACTE, 2000, 2003, 2008, 2011; Hurtado Albir, 1999, 2007, 2008, 2015, 2017), as proposições didáticas aqui descritas buscam ancoragem em uma metodologia ativa e colaborativa, que insere o tradutor em formação em projetos de tradução por meio dos quais ele pode aprender a traduzir e construir seus próprios métodos, estratégias e técnicas tradutórias, com vistas ao alcance da competência tradutória.

Após vários anos de estudos, muitos teóricos, nos âmbitos nacional e internacional (PACTE, 2000, 2003, 2008, 2011; Hurtado Albir, 1999, 2007, 2008; Schaffner; Adab, 2000; Pagano; Magalhães; Alves, 2005; Gonçalves, 2003, 2008, 2015), concordam a respeito da complexidade da tarefa tradutória, de forma que o desenvolvimento das subcompetências em tradução se tornou um dos objetivos fundamentais de qualquer curso de formação

de tradutores, ficando a cargo das instituições formadoras a incumbência de inseri-las em seus currículos, conforme a realidade de seus contextos.

A competência tradutória tem sido amplamente estudada desde 1998, principalmente pelo Grupo PACTE, da Universidade Autônoma de Barcelona, na Espanha. Sendo definida como um conhecimento especializado, a competência tradutória identifica o tradutor e o distingue de outros falantes bilíngues não tradutores. Ainda em constante investigação, a competência tradutória está relacionada a conceitos como conhecimento, habilidade e expertise, sendo explorada como um termo abrangente que se encontra atrelado à conscientização do tradutor sobre a importância dos processos de tomada de decisão nos mais diversificados tipos de projetos tradutórios.

Mediante propósitos e público-alvo específicos, toda tradução propõe-se a atingir metas e envolve a tomada de decisão e resolução de problemas, demandando a competência tradutória, que engloba as seguintes subcompetências: bilíngue, extralinguística, instrumental, de conhecimentos sobre tradução e estratégica, além dos componentes psicofisiológicos atrelados à cognição.

Assim, esta obra busca promover, nas palavras de Gonçalves (2015, p. 115), "um diálogo direto e substancial" entre as subcompetências em tradução e sua didática. Para o autor, a discussão sobre as subcompetências tradutórias necessita de aprofundamento e de implementação didático-pedagógica, para que se possa avançar teórica e politicamente na consolidação do ensino e da aprendizagem de tradução.

Trata-se de dar os primeiros passos rumo à proposição de ações didáticas que possam interligar as subcompetências

em tradução, com base na necessidade de uma progressão pedagógica que parta dos conhecimentos teóricos e metateóricos sobre tradução (capítulo 1) e se estenda à mobilização dos conhecimentos culturais e temáticos constitutivos dos textos (capítulo 2), ao manuseio e ao gerenciamento de recursos tecnológicos que possam ser aplicados aos mais diversos tipos de tradução (capítulo 3), às diferenças entre as línguas e ao possível controle da interferência entre estas (capítulo 4) e à articulação estratégica entre todos esses componentes (capítulo 5).

Assim, esta coletânea foi pensada e organizada para auxiliar professores, alunos e pesquisadores da área de tradução a refletirem sobre os principais processos envolvidos no exercício inicial da prática tradutória à luz dos componentes da competência tradutória. Os autores não fornecem apenas um conjunto de textos que podem alicerçar o ensino e a aprendizagem de tradução, mas também uma série de atividades, procedimentos metodológicos e ferramentas tecnológicas que visam contribuir para a formação de tradutores.

Ensino de tradução: proposições didáticas à luz da competência tradutória está estruturado em cinco capítulos, que pretendem fomentar a aquisição das subcompetências tradutórias de forma progressiva e não necessariamente em ordem hierárquica. Embora as propostas dos autores nesses capítulos envolvam a implementação de projetos de tradução no par linguístico inglês-português, elas também podem viabilizar ações didático-pedagógicas envolvendo outras línguas.

O capítulo 1, *O desenvolvimento da subcompetência teórica e metateórica em tradução: as técnicas de tradução e sua metalinguagem,* foi escrito por mim, professora Marileide Dias Esqueda, da Universidade Federal de Uberlândia, e pelo professor

José Luiz Vila Real Gonçalves, da Universidade Federal de Ouro Preto. O capítulo busca articular os conhecimentos teóricos e metateóricos em tradução, especialmente com relação aos métodos, às estratégias e às técnicas tradutórias que se mostram basilares para a iniciação à reflexão e à prática de tradução, por meio de exercícios envolvendo a tradução de acrósticos. A proposta não é introduzir as técnicas tradutórias com vistas a avaliar se uma tradução está correta ou incorreta, mas, em vez disso, expor o tradutor em formação a uma parte da metalinguagem pertencente aos Estudos da Tradução, por meio de formulações didáticas apoiadas em uma abordagem sequencial de tarefas, para que ele possa decidir quais mecanismos de resolução de problemas tradutórios lhe parecem mais adequados.

O capítulo 2, *A subcompetência extralinguística em tradução: uma proposta de atividade didática baseada em tarefas,* foi escrito pelo professor Daniel Padilha Pacheco da Costa, da Universidade Federal de Uberlândia, que destaca a importância do desenvolvimento da subcompetência extralinguística na formação de tradutores. O autor, por meio de exemplos e sugestões de tradução de piadas, busca evidenciar como o tradutor em formação pode investigar e buscar soluções tradutórias para itens culturalmente marcados, diferentes registros de linguagem, informações implícitas e jogos de palavras. O autor descreve ainda como a competência extralinguística pode ser desenvolvida em sala de aula por intermédio de uma metodologia ativa e colaborativa, que organiza a classe em pequenos grupos responsáveis por tarefas distintas e ao mesmo tempo interligadas, com o intuito de valorizar o processo de tradução como uma construção gradual que visa, especialmente, articular os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos entre pares.

O capítulo 3, *A subcompetência instrumental: integrando terminologia, corpora e sistemas de memória de tradução*, escrito pelas professoras Francine de Assis Silveira e Silvana Maria de Jesus, da Universidade Federal de Uberlândia, e pela professora Tânia Liparini Campos, da Universidade Federal da Paraíba, propõe a inserção de alguns recursos de documentação e instrumentalização na formação inicial de tradutores. As autoras, por meio de exemplos retirados de um texto da área de Cardiologia, introduzem o tradutor em formação, de forma gradual e progressiva, às possíveis formas de resolução de problemas de tradução. Para as autoras, introduzir o aluno aos conhecimentos básicos sobre terminologia e compilação de *corpora*, aliados a uma breve introdução ao uso dos sistemas de memória de tradução, torna possível não apenas a solução de problemas, mas capacita o tradutor em formação a lidar com quaisquer outros tipos de projetos de tradução em distintas áreas e nas fases subsequentes de sua formação. Embora os sistemas de memória de tradução venham ganhando popularidade cada vez maior, integrá-los à terminologia e à compilação de *corpus* dá início ao desenvolvimento, ainda pouco explorado nos Estudos da Tradução, da subcompetência instrumental prospectada ao tradutor em formação pelos pesquisadores das áreas de Terminologia, Linguística de *Corpus* e Tecnologias da Tradução.

O capítulo 4, escrito pelo professor Stéfano Paschoal, da Universidade Federal de Uberlândia, e intitulado *A subcompetência bilíngue em tradução: a questão do aspecto verbal,* chama a atenção para a importância da identificação dos aspectos contrastivos entre as línguas inglesa e portuguesa. O autor busca sensibilizar o tradutor em formação sobre as diferenças entre as estruturas das duas línguas que podem causar problemas na tradução,

principalmente com relação aos aspectos verbais. Tendo por base exemplos do conto em inglês de Oscar Wilde, *O aniversário da Infanta* (*The Birthday of the Infanta*), que faz parte da coletânea *A House of Pomegranates*, de 1891, o autor ressalta as implicações das escolhas verbais na tradução do conto para o português e sua importância para o desenvolvimento da subcompetência bilíngue do tradutor.

De caráter conclusivo, o capítulo 5, intitulado *Desenvolvendo a subcompetência estratégica: convergência entre os componentes da competência tradutória,* redigido pelo professor Igor Antônio Lourenço da Silva, da Universidade Federal de Uberlândia, e pelo professor Fábio Alves, da Universidade Federal de Minas Gerais, explora todas as subcompetências descritas nos capítulos anteriores, com o propósito de mostrar a articulação e o caráter recursivo delas. O capítulo se dedica a descrever possíveis formas de desenvolvimento da subcompetência estratégica do tradutor em formação, por meio das quais o aluno simultaneamente aciona seus conhecimentos teóricos, metateóricos, culturais e temáticos, linguísticos e instrumentais para gerenciar, controlar e resolver os problemas tradutórios.

Desse modo, encontram-se contemplados neste volume os componentes da competência tradutória delineados por PACTE (2003), a saber: aqueles relacionados à subcompetência teórica (e metateórica), extralinguística, bilíngue, instrumental e estratégica. Embora não recebam um capítulo isolado, os componentes psicofisiológicos definidos por PACTE (2003) – que dizem respeito aos diferentes tipos de componentes atitudinais e psicomotores, tais como memória, percepção, atenção, emoção, curiosidade, perseverança, rigor, espírito crítico, criatividade etc. – estão indiretamente tangenciados nas atividades descritas neste

volume. Para Hurtado Albir (2017), no entanto, tais componentes ainda carecem de profundas investigações no sentido de se averiguar de que forma podem ser explicitamente acionados.

Os materiais utilizados nesta publicação são de diversos tipos: textos, excertos, textos de complementação teórica e exercícios contrastivos, sendo em sua maioria autênticos e outros adaptados para os fins das proposições didáticas.

Por fim, espera-se que professores, alunos e pesquisadores dos Estudos da Tradução possam se beneficiar deste livro para fins de docência, prática, estudo ou pesquisa. Embora destinados a expor as ações propositivas para a sala de aula de ensino de tradução e a refletir sobre elas, os capítulos desta obra paradidática também podem ser relevantes para o profissional da tradução que já se encontra no mercado de trabalho e deseja aprimorar ou consolidar suas reflexões teórico-práticas.

Além de assimilar e expor as experiências dos docentes que dele participam, o livro almeja o descortino de possíveis articulações entre as subcompetências em tradução e sua viabilização didática.

Marileide Dias Esqueda
Universidade Federal de Uberlândia

Referências

GONÇALVES, José Luiz Vila Real. *O desenvolvimento da competência do tradutor*: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental. 2003. 241 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real. Rediscutindo o conceito de competência de uma perspectiva relevantista. *In*: CAMPOS, Jorge; RAUEN, Fábio José (org.). *Tópicos em Teoria da Relevância*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 122-142.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. *Revista Graphos*, João Pessoa, v. 1, p. 114-130, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/25053>. Acesso em: 10 maio 2018.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Enseñar a traducir*: metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999.

HURTADO ALBIR, Amparo. Competence-based curriculum design for training translators. *The interpreter and translator trainer*, v. 1, n. 2, p. 163-195, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1750399X.2007.10798757>. Acesso em: 3 jun. 2017.

HURTADO ALBIR, Amparo. Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR: traduction, terminologie, rédaction,* v. 21, n. 1, p. 17-64, 2008. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/ttr/2008-v21-n1-ttr2896/029686ar/abstract/>. Acesso em: 3 jun. 2017.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Aprender a traducir del francés al español*: competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Madrid; Castellón: Edelsa; Universitat Jaume I – Servicio de Publicaciones, 2015. (Série Aprender a traducir).

HURTADO ALBIR, Amparo. (ed.). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2017.

KIRALY, Don. *A social constructivist approach to translator education*: empowerment from theory to practice. Manchester: St. Jerome, 2000.

PACTE. Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems in a research project. *In*: BEEBY, Allison; ENSINGER, Doris; Presas, Marisa (ed.). *Investigating translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 99-106.

PACTE. Building a translation competence model. *In*: ALVES, Fábio (ed.). *Triangulating translation*: perspectives in process-oriented research. Amsterdam: John Benjamins, 2003, p. 43-66.

PACTE. First results of a translation competence experiment: "knowledge of translation" and "efficacy of the translation process". *In*: KEARNS, John (ed.). *Translator and interpreter training*: issues, methods and debates. London: Continuum, 2008. p. 104-126.

PACTE. Results of the validation of the PACTE translation competence model: translation problems and translation competence. *In*: ALVSTAD, Cecília; HILD, Adelina; TISELIUS, Elisabet (ed.). *Methods and strategies of process research*: integrative approaches in translation studies. Amsterdam: John Benjamins, 2011. p. 317-343.

PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (org.). *Competência em tradução*: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly. (ed.). *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000.

CAPÍTULO 1

O desenvolvimento da subcompetência teórica e metateórica em tradução: as técnicas de tradução e sua metalinguagem

José Luiz Vila Real Gonçalves
Universidade Federal de Ouro Preto

Marileide Dias Esqueda
Universidade Federal de Uberlândia

Introdução

A competência em tradução[1] é vista, principalmente a partir dos anos de 1990, como um conhecimento especializado que o tradutor adquire ao longo de sua formação, e também da carreira, que inclui não apenas o conhecimento das línguas de trabalho, mas igualmente de questões culturais ou extralinguísticas, tecnológico-instrumentais e conhecimentos teóricos sobre tradução, objeto de reflexão e proposição didática deste capítulo (Schaffner; Adab, 2000; PACTE, 2003).

---

[1] Neste volume, utilizaremos os termos *competência em tradução*, *competência do tradutor* e *competência tradutória* de forma intercambiável, ainda que, em certos contextos e a partir de determinadas abordagens teóricas, haja aspectos distintos entre eles, os quais serão destacados quando necessário. Também serão utilizados os termos *subcompetência teórica e metateórica, subcompetência bilíngue, subcompetência extralinguística, subcompetência instrumental* e *subcompetência estratégica* para designar os componentes da *competência tradutória*.

A importância outorgada ao componente teórico pressupõe que o ato de tradução possa ser sistematizado por meio de postulados científicos que o definem e descrevem. Para Hurtado Albir (2015, 2017), a subcompetência de conhecimentos sobre a tradução é composta por conhecimentos, essencialmente declarativos, acerca dos princípios que regem a tradução (*e.g.* unidade de tradução, tipos de problemas tradutórios, processos, métodos e técnicas utilizadas).

Pym (2003) também concede um papel de destaque para as teorias de tradução ao tratar da constituição da competência tradutória. Ele afirma que "[u]ma abordagem minimalista basicamente vê a tradução como um processo de produzir e selecionar hipóteses, e tal fato é, por si só, uma forma de teorização constante."[2] (Pym, 2003, p. 492, tradução nossa). Ou seja, teorizar não seria um privilégio exclusivo dos pesquisadores e acadêmicos, mas, de uma perspectiva mais genérica, caracteriza-se como uma faculdade cognitiva humana muito mais comum do que normalmente se imagina. Sobre esse aspecto, Gutt (1992) ressalta que teorizar é a forma que nós, seres humanos, temos de aprimorar os nossos sistemas de crenças que representam a realidade e através dos quais nos adaptamos (ou não) ao nosso meio.

Gonçalves (2015), também defendendo a importância dos aspectos teóricos para a formação do tradutor, propõe uma subcompetência correlata àquela de "conhecimentos sobre tradução", do Grupo PACTE (cf. Hurtado Albir, 2017; PACTE, 2003, 2005), denominando-a "conhecimento teórico e metateórico

[2] *The minimalist approach basically sees translating as a process of producing and selecting between hypotheses, and this is in itself a mode of constant theorization.*

sobre tradução". Como a própria denominação já deixa antever, observam-se algumas características distintas em relação à subcompetência correlata ao modelo PACTE (2005).

Em PACTE (2005), verifica-se que os conhecimentos sobre tradução englobam a capacidade de conhecer as características da tradução e também seus aspectos profissionais. Predominantemente declarativos, esses conhecimentos incluem os métodos, as estratégias, as unidades de tradução, as técnicas e os processos requeridos para a resolução dos tipos de problemas comumente encontrados ao se traduzir um texto. PACTE (2005, p. 16) ressalta que os conhecimentos teóricos sobre tradução também abarcam as noções relacionadas ao mercado de tradução, o perfil e as características dos clientes e do público-alvo, as noções acerca das associações de tradutores, os preços e os prazos concedidos aos mais variados projetos de tradução.

A subcompetência teórica, para PACTE (2005), seria, como mencionamos, um tipo de conhecimento essencialmente declarativo, enquanto Gonçalves (2015) defende uma importante abrangência *metacognitiva* para esse componente, ampliando seu espaço na composição da competência tradutória. O autor propõe que, em certos casos, é necessário atingir um nível de processamento cognitivo mais complexo (metacognição) para se lograr a solução de alguns tipos de problemas de tradução. Para diversas abordagens de estudos da cognição, da competência e da expertise (Wellington, 1989), a metacognição enquadra-se num nível de conhecimento mais elaborado e complexo, chamado de *saber explicativo* (saber o porquê ou metaconhecimento), distinto dos saberes *procedimental* (saber fazer ou conhecimento prático) e *declarativo* (saber o que ou conhecimento conceitual). Muitas vezes, a metacognição é considerada um nível de conhecimento re-

querido especialmente de pesquisadores, filósofos e professores, por exemplo, que precisam entender dos processos subjacentes aos seus objetos de estudo e trabalho de forma mais aprofundada e precisa. No entanto, Gonçalves (2008, 2015) e Alves e Gonçalves (2007) postulam que a atividade metacognitiva permeia a atuação do tradutor, que lida constantemente com a identificação e solução de problemas e precisa tomar decisões o tempo todo, aplicando estratégias cognitivas diversas, derivadas de processos inferenciais mais ou menos conscientes e mais ou menos complexos. Além disso, com base no conceito de metarrepresentação, Gutt (2004) demonstra o grau de complexidade metacognitiva de vários processos tradutórios, nos quais o tradutor precisa elaborar no seu sistema cognitivo representações complexas sobre a cognição do autor e do público-alvo do texto-fonte, além das representações sobre o público-alvo da língua-alvo.

Portanto, assim como os estudiosos aqui mencionados, defendemos que a metacognição é muito mais frequente no fazer tradutório do que normalmente se pensa. Dessa perspectiva, um tipo de processamento estratégico essencialmente procedimental, calcado na automatização de rotinas tradutórias, não seria suficiente para solucionar problemas complexos, os quais são muito recorrentes no ofício do tradutor.

Entendemos, assim, que a aquisição ou construção da subcompetência de conhecimentos teóricos e metateóricos (Gonçalves, 2015) ou de conhecimentos sobre tradução (PACTE, 2003; Hurtado Albir, 2017) é fundamental para a formação do tradutor profissional, tendo em vista que conceitos e princípios científicos dessa área são necessários para embasar diversas das condutas e decisões desse profissional, seja na sua atuação estrita, enquanto traduz textos de uma língua para outra, ou numa esfera

mais ampla, quando lida com as complexas interações sociais e profissionais do mercado de trabalho da tradução, em que precisa apresentar uma conduta adequada e uma metalinguagem apropriada e que legitime a sua competência.

Assim, pensada como um conteúdo que possa ser trabalhado em uma disciplina de introdução à teoria ou à prática da tradução, a proposição didática que será descrita neste capítulo busca propiciar a aquisição de elementos da subcompetência teórica e metateórica em tradução, e principalmente relacioná-la a conceitos teórico-metodológicos e à sua metalinguagem, como forma de ampliar e otimizar os processos de desenvolvimento da competência tradutória inicial. Vislumbramos dar um tratamento às questões teóricas e metodológicas fundamentais associadas ao complexo processo de tradução e, além disso, propor formas de aquisição de uma metalinguagem relevante para o trabalho do tradutor no que se refere especialmente a categorias de técnicas tradutórias (Molina; Hurtado Albir, 2002).

Nesse prisma, a integração entre teoria e prática torna-se nosso foco principal, especialmente porque almejamos chamar a atenção do aluno recém-ingressado em um curso universitário de tradução para o fato de que as noções teóricas e metateóricas sobre tradução tornam plausíveis as justificativas e as tomadas de decisão que permeiam quaisquer projetos tradutórios.

1 Pontos de partida para o desenvolvimento da subcompetência teórica e metateórica em tradução

Neste capítulo, pretendemos propor um esboço de algumas tarefas de tradução que podem fazer parte de uma unidade

didática introdutória para o desenvolvimento da subcompetência teórica e metateórica, dirigida especialmente ao ambiente de ensino e aprendizagem de teoria ou prática de tradução em estágio inicial. Embora nosso foco seja o desenvolvimento da subcompetência teórica e metateórica, o intuito é tratar a teoria e a prática de forma articulada, para que o tradutor em formação[3] possa, posteriormente, abordar com maior probabilidade de êxito quaisquer outros projetos tradutórios que vier a assumir ainda no decorrer de sua formação. Para tal, levamos em consideração três aspectos.

Partimos do pressuposto de que a maioria dos tradutores em formação, ao ingressarem na universidade, ainda tem pouco conhecimento das habilidades requeridas de um tradutor e que, na visão por eles partilhada, a tradução seria a simples substituição de uma palavra na língua 1 por outra na língua 2, e os conhecimentos gramaticais dos tradutores sobre as línguas envolvidas no processo seriam suficientes para definir a boa tradução. Presume-se que, embora possam ter ciência da complexidade do processo de tradução, eles, muitas vezes, desconhecem as possíveis formulações teóricas que podem embasar suas escolhas tradutórias (Esqueda; Oliveira, 2013; Rodrigues, 2004; Pagano, 2000; Milton, 2000).

Para a realização da atividade aqui proposta, solicitamos que os alunos considerem o tradutor no centro da atividade de tradução. Esse enfoque os ajuda a identificar a si mesmos como futuros tradutores e a compreender a ideia de que a teoria pode emergir da prática e consolidá-la, e que, em lugar da simples substituição de itens linguísticos "um para um", a tradução leva

---

[3] Ao longo deste volume, os termos "aluno", "tradutor em formação" e "aprendiz" serão utilizados de forma intercambiável.

em consideração o que (tipo de texto), onde (cultura), quando (período e época), por que (função) e para quem (cliente e público-alvo) se traduz (Nord, 2007). Em outras palavras, trata-se de viabilizar o desenvolvimento do saber declarativo mencionado por PACTE (2003) e Hurtado Albir (2017) e também do explicativo (metacognitivo), nas perspectivas de Alves e Gonçalves (2007) e Gonçalves (2015).

Um segundo aspecto que permeia o planejamento das tarefas que serão descritas se refere à necessidade de apropriação, por parte dos tradutores em formação, de alguns conceitos básicos que definem a atividade de tradução e que contemplam a aquisição e a utilização de itens de metalinguagem necessários para o desenvolvimento da subcompetência teórica e metateórica. Para Molina e Hurtado Albir (2002), qualquer tradução revela a postura global do tradutor (refletida no método de tradução) – à qual se chega por meio de escolhas tradutórias realizadas durante o processo de tradução (estratégias de tradução) –, que resulta em determinadas escolhas na formulação do produto final (técnicas de tradução).

Buscando fazer uma análise histórica desses conceitos no interior dos Estudos da Tradução, Molina e Hurtado Albir (2002) afirmam que os procedimentos técnicos, ou simplesmente "técnicas de tradução", adotados em uma tradução, independentemente de tipologias ou gêneros textuais, referem-se aos procedimentos interlinguísticos concretos, visíveis no resultado final da tradução, que foram utilizados com a finalidade de se obterem possíveis equivalências tradutórias, com base na adoção de um método específico de tradução ou de uma abordagem global que permeia e define o texto (não a língua).

Essa lógica de Molina e Hurtado Albir (2002) pode ser útil para o esboço da tarefa que aqui será descrita, não apenas para

que o tradutor em formação possa conhecer itens da metalinguagem, ou terminologia, nas palavras de Delisle (2003), pertencente aos Estudos da Tradução, mas igualmente para que possa saber explicar e verbalizar sua tomada de decisão quanto às técnicas utilizadas concretamente na tradução, seja no contexto de sua formação acadêmica, em forma de relatos ou protocolos verbais, ou na vida profissional, durante a negociação com seus clientes. É interessante destacarmos que a verbalização das tomadas de decisão ou as soluções de problemas na forma de relatos ou protocolos verbais pode fazer parte das estratégias didático-pedagógicas para o desenvolvimento da conscientização do aprendiz, propiciando, principalmente no ambiente de ensino e aprendizagem, a expansão dos conhecimentos teóricos e metateóricos, conforme parcialmente retratada nos capítulos 3 e 5.

Molina e Hurtado Albir (2002) afirmam que as técnicas de tradução servem para analisar e classificar como funciona a equivalência tradutória. As autoras as definem em cinco características: "1) elas afetam o resultado da tradução; 2) são classificadas em comparação com o original; 3) atingem as microunidades do texto; 4) são de natureza discursiva e contextual; e 5) são funcionais"[4] (Molina; Hurtado Albir, 2002, p. 509, tradução nossa).

Diferenciando-se de outros estudiosos que tratam do tema, as autoras afirmam que as dimensões contextuais interferem na categorização das técnicas, que são classificadas por meio dos seguintes critérios:

---

[4] *They have five basic characteristics: 1) They affect the result of the translation; 2) They are classified by comparison with the original; 3) They affect micro-units of text; 4) They are by nature discursive and contextual; 5) They are functional.*

> 1) Diferenciação do conceito de técnicas de outros conceitos (estratégia de tradução, método e erro). 2) Inclusão de procedimentos que são característicos da tradução dos textos, e não da comparação entre as línguas. 3) Manutenção da ideia de que as técnicas de tradução são funcionais. Nossas definições não avaliam se a técnica é apropriada ou correta, uma vez que tudo depende de seu uso no texto, do contexto e do método de tradução adotado. 4) Em relação à terminologia de classificação, busca-se a utilização dos termos comumente utilizados. 5) Formulação de novas técnicas para explicar mecanismos que ainda não foram descritos.[5] (Molina; Hurtado Albir, 2002, p. 509, tradução nossa).

Presentes em vários textos acadêmicos e em bibliografias de cursos e disciplinas, sejam da área de Tradução ou de disciplinas que a contemplam nos cursos de Letras, as técnicas de tradução configuram-se em um tema relevante e recorrente, tanto na sala de aula de ensino de tradução quanto na vida profissional dos tradutores, sendo responsáveis por fazer com que se perceba a importância do campo conceitual que envolve o ato tradutório. Nesse campo, tem-se no contexto acadêmico vários estudos que se empenharam na sistematização e normalização dos procedimentos técnicos da tradução. No interior das discussões implementadas nos Estudos da Tradução, vários estudiosos utilizam as denominações "procedimentos técnicos da tradução", tais como Vinay e Darbelnet (1958), Catford (1965), Rosenthal (1976), Queirós Filho (1978), Fregonezi (1984) e Barbosa (2004);

[5] *1) To isolate the concept of technique from other related notions (translation strategy, method and error). 2) To include only procedures that are characteristic of the translation of texts and not those related to the comparison of languages. 3) To maintain the notion that translation techniques are functional. Our definitions do not evaluate whether a technique is appropriate or correct, as this always depends on its situation in text and context and the translation method that has been chosen. 4) In relation to the terminology, to maintain the most commonly used terms. 5) To formulate new techniques to explain mechanisms that have not yet been described.*

outros utilizam “modalidades de tradução” (Aubert, 1998); alguns optam por “estratégias de tradução” (Chesterman, 1997); e outros ainda por “técnicas de tradução” (Molina; Hurtado Albir, 2002). Como não é propósito deste capítulo discutir a polêmica em torno das denominações e escolas que envolvem o tema “técnicas de tradução”, utilizamos, aqui, a proposta de Molina e Hurtado Albir (2002), que, além de já realizarem uma revisão histórica sobre a divergência entre tais denominações, buscam expor sua importância para o ensino e a aprendizagem de tradução. Interessa-nos, portanto, a seguinte proposição das autoras:

> Se quisermos preservar a dimensão dinâmica da tradução, uma distinção clara necessita ser feita entre as técnicas e sua avaliação em um determinado contexto. Uma técnica é o resultado de uma escolha feita pelo tradutor, e sua validade dependerá de várias questões relacionadas ao contexto, aos propósitos da tradução, às expectativas de seu público-alvo etc.[6] (Molina; Hurtado Albir, 2002, p. 509, tradução nossa).

Com base nessa definição, Molina e Hurtado Albir (2002, p. 509-510) assim descrevem as técnicas de tradução:

1. adaptação – implica a substituição de um elemento cultural da língua-fonte por outro da língua-alvo;
2. amplificação – introduz novas informações ao texto-alvo, como é o caso das notas de rodapé;
3. empréstimo – incorpora palavras ou expressões estrangeiras no texto-alvo;

---

[6] *If we are to preserve the dynamic dimension of translation, a clear distinction should be made between the definition of a technique and its evaluation in context. A technique is the result of a choice made by a translator, its validity will depend on various questions related to the context, the purpose of the translation, audience expectations, etc.*

4. calco – refere-se à reprodução literal lexical ou de um sintagma no texto-alvo;
5. compensação – corresponde à introdução de informações ou efeitos estilísticos rearranjados em outro parágrafo ou lugar no texto-alvo;
6. descrição – visa descrever um termo ou expressão da língua-fonte entre parênteses ou incorpora sua descrição ao próprio texto;
7. criação discursiva – estabelece uma equivalência efêmera, totalmente imprevisível e fora de contexto, como os títulos de filmes;
8. equivalente usual (consagrado pelo uso) – utiliza termo ou expressão reconhecida pelo uso ou por dicionários;
9. generalização – utiliza um termo mais geral ou neutro;
10. ampliação linguística – utiliza-se na interpretação consecutiva e na dublagem e é oposta à técnica de compressão;
11. compressão linguística – sintetiza os elementos linguísticos, como na interpretação simultânea e na legendagem;
12. tradução literal – traduz-se palavra por palavra (principalmente quando as estruturas sintáticas, funções e significado das línguas envolvidas no processo de tradução são convergentes);
13. modulação – efetuam-se mudanças de ponto de vista ou enfoque em relação à formulação do original;
14. particularização – opõe-se à generalização (técnica 9), utilizando recursos tradutórios mais precisos;
15. redução – omitem-se elementos do texto-fonte e é oposta à amplificação (técnica 2);
16. substituição – substituem-se elementos linguísticos por paralinguísticos (elementos linguísticos por gestos);

17. transposição – muda-se a categoria gramatical;
18. variação – efetuam-se mudanças quanto aos elementos linguísticos e paralinguísticos que afetam os aspectos da variação linguística, tais como mudanças no tom, no estilo, no dialeto social ou geográfico; introduzem-se ou alteram-se os indicadores dialetais de personagens na tradução para o teatro; são introduzidas mudanças no tom ao se adaptar romances para o público infantil etc.

A introdução às técnicas de tradução pode propiciar o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos (PACTE, 2003) e metateóricos (Gonçalves, 2015), dando apoio à prática da tradução quando essas técnicas estão vinculadas ao texto, às decisões do tradutor, respaldando, assim, o ensino de tradução.

Segundo Delisle (2003, p. 197, tradução nossa):

> Toda disciplina, todo campo de atividade e todo domínio de conhecimento possui a sua própria terminologia. O ensino da tradução não é exceção. A sua metalinguagem registra, discrimina, analisa, combina, classifica e ordena as noções e os fatos, os processos, os métodos, as regras, os princípios e as leis úteis para ensinar e aprender a traduzir. Uma metalinguagem é um discurso racional sobre um objeto de estudo circunscrito. Toda ciência é primeiramente uma linguagem bem constituída. Suprima a sua metalinguagem e a ciência não existe mais. Para existir, ela precisa se encarnar em conjuntos de noções estruturadas e coerentes. Essa exigência também vale para a tradução e o seu ensino.[7]

---

[7] *Toute discipline, tout champ d'activité, tout domaine de connaissance possède sa terminologie propre. L'enseignement de la traduction ne fait pas exception. Son métalangage enregistre, discrémine, analyse, combine, classe, ordonne les notions et les faits, les processus et les méthodes, les règles, les principes et les lois utiles pour enseigner et apprendre à traduire. Un métalangage est un discours raisonné sur un objet d'étude circonscrit. Toute science est d'abord une langue*

Portanto, para Delisle (2003), ensinar a traduzir é ensinar os tradutores em formação a lerem os textos originais com olhos de tradutor: numa primeira etapa, *identifica-se* (isola-se e reconhece-se) a dificuldade a superar, para que em seguida se possa *nomeá-la* e, enfim, *resolvê-la*, sabendo precisar, conforme a necessidade, a técnica a ser utilizada (ampliação, calco, modulação, transposição etc.). Na perspectiva do autor, as duas primeiras etapas desse processo se situam *antes* do estabelecimento das equivalências de tradução e necessitam do conhecimento de uma terminologia especializada para a implementação de uma tradução satisfatória.

O ensino da metalinguagem relacionada à área de Tradução no contexto de formação de tradutores é, para Delisle (2003), uma especialização funcional da linguagem, pois implica a veiculação de uma informação oriunda de um campo particular de conhecimento, qual seja, a veiculação de um saber prático: a aptidão para traduzir. Nas palavras do autor:

> A utilização de uma metalinguagem rigorosa e operacional nos manuais e nas salas de aula é, a meu ver, o melhor antídoto contra os "métodos" de ensino demasiadamente intuitivos e impressionistas. Ela é um meio de comunicação indispensável entre professores e estudantes e, ao mesmo tempo, uma garantia de eficácia pedagógica.[8] (Delisle, 2003, p. 204, tradução nossa).

---

bien faite. Supprimez son métalangage et la science n'existe plus. Il lui faut, pour exister, s'incarner dans des ensembles de notions structurées et cohérentes. Cette exigence vaut également pour la traduction et son enseignement.

[8] *L'utilisation d'un métalangage rigoureux et opérationnel dans les manuels comme en salle de classe est, à mes yeux, le meilleur antidote aux «méthodes» d'enseignement trop intuitives et trop impressionnistes. C'est à la fois un moyen de communication indispensable entre professeurs et étudiants et un gage d'efficacité pédagogique.*

Para além de sua validade pedagógica em estágio inicial, ressaltamos que as técnicas de tradução explicitadas por Molina e Hurtado Albir (2002) podem servir às análises comparativas de tradução que alunos e professores venham a implementar em disciplinas subsequentes que tenham esse propósito. Assim, os conhecimentos teóricos e metateóricos adquiridos pelos alunos, no início de seus estudos, podem alicerçar estudos futuros. Além disso, o modelo das autoras pode contribuir para a condução de pesquisas científicas, de modo a gerar dados quantificáveis e estatísticos, cuja utilidade tanto se dá em nível didático quanto metodológico, auxiliando os pesquisadores a estabelecerem certos padrões utilizados pelos tradutores quanto a determinados tipos de textos (Simão; Seregati, 2016).

Um terceiro e último aspecto que embasa a atividade refere-se à necessidade de organizar unidades didáticas em consonância com os princípios da pedagogia baseada em tarefas, em que o conhecimento e a experiência do tradutor em formação, aliados à teoria e a exercícios práticos, tornam possível a construção progressiva, gradual e articulada da competência tradutória. Nesse sentido, o exercício profissional da tradução, suas dificuldades e as estratégias, que podem ser aplicadas para solucionar tais dificuldades, demandam o estabelecimento de procedimentos pedagógicos formulados por meio de tarefas específicas, que culminarão em uma progressão rumo à tradução satisfatória e competente. Para Hurtado Albir (2015, p. 13), a progressão entre as diversas tarefas de uma atividade de tradução deve existir com o intuito de promover a autonomia do aluno e futuro profissional e de prepará-lo para a aprendizagem contínua.

Buscamos defender que, assim como vem sendo aplicado a correntes do ensino de línguas, mas também a outros campos de

formação, a aprendizagem por tarefas é um tipo de abordagem didático-pedagógica de base cognitivo-construtivista e que, nesse caso, se coaduna com as propostas desenvolvidas pelo grupo PACTE, colocando os alunos no centro do processo de formação e propondo o desenvolvimento gradual e articulado dos componentes da competência tradutória.

O enfoque por tarefas é também aqui adotado porque torna possível a integração de todos os agentes e variáveis do processo de formação: articulam-se, para a realização da tarefa, o professor, o aluno, os objetivos a serem alcançados, os conteúdos, o material e a avaliação de forma sequencial. Para Hurtado Albir (1999, p. 56, tradução nossa), a tarefa de tradução é "uma unidade de trabalho em sala de aula, representativa da prática tradutória, que se dirige intencionalmente à aprendizagem da tradução e que é planejada com um objetivo concreto, uma estrutura e uma sequência de trabalho".[9]

Adotando a abordagem por tarefas na sala de aula de ensino de tradução, buscamos, então, superar as propostas pedagógicas tradicionais, criticadas por Arrojo (1993), Kelly (2005), Colina (2015), Echeverri (2015), Kiraly (2016), para citar alguns, que afirmam que a prática de outorgar ao professor o poder de "saber" traduzir e supostamente "possuir" as soluções corretas para os problemas de tradução se baseia na possibilidade de uma transferência impessoal de um conjunto de significados privilegiados de professor para aluno e de uma geração para outra. Arrojo (1993) já afirmava que a pedagogia idealizada

[9] *Una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo.*

pela tradição locogocêntrica também se funda pelo desejo (humanamente impossível) do apagamento da linguagem e de uma traduzibilidade exaustiva, associando o ensino à frustração e ao fracasso, cuja "meta única é a conquista do impossível" (Arrojo, 1993, p. 137), de uma onipotência que possa produzir uma tradução livre de qualquer "erro" e que sobreviva à passagem do tempo e às mudanças de contexto.

A abordagem por tarefas também fundamenta outras propostas didático-pedagógicas deste volume, uma vez que, assim como o grupo PACTE, compreendemos o desenvolvimento da competência tradutória como um processo complexo que envolve não só a aquisição de subcompetências independentes e complementares, mas especialmente a construção progressiva, gradual e articulada dessas subcompetências. Esse desenvolvimento ocorre não de forma linear, mas em espiral, com alguns componentes compensando a falta ou o pouco desenvolvimento de outros (cf. capítulo 5), em um contexto que procura se aproximar ou, no mínimo, simular as condições observadas em situações reais do mercado de trabalho da tradução.

2 Os objetivos da atividade didática

Os objetivos que estruturam o esboço das tarefas a serem descritas são traçados tendo por alicerce os três aspectos ora citados e que fundamentam este capítulo, ou seja, a necessidade de abordar os conhecimentos relacionados às habilidades requeridas de um tradutor, buscando reestruturar as crenças que os alunos trazem consigo para a sala de aula; de introduzir parte da metalinguagem concernente ao campo dos Estudos da Tradução

e à prática tradutória, qual seja, em que consistem o método, a estratégia, a técnica e as possíveis equivalências a serem produzidas pelo tradutor; e, por último, de utilizar uma abordagem por tarefas que vise também ao saber teórico (declarativo) e metateórico (explicativo). Para Delisle (1993), os objetivos traçados para a aula de tradução são essenciais para um planejamento pedagógico coerente e eficaz. Sendo assim, objetiva-se, de um lado, introduzir um texto teórico-metodológico dos Estudos da Tradução, o de Molina e Hurtado Albir (2002), para proporcionar ao tradutor em formação a identificação das dificuldades a serem superadas e a possibilidade de nomeá-las, para então buscar resolvê-las, apropriando-se de uma metalinguagem e relacionando-a a uma tarefa de tradução.

Dessa forma, o objetivo principal da atividade é que o tradutor em formação possa estimar a importância dos conhecimentos teóricos e metateóricos sobre tradução para alicerçar a prática tradutória, com vistas a expandir seu vocabulário e sua percepção sobre a tradução ao experienciar a materialização da tradução na forma de um exercício prático.

Levando-se em consideração que o processo percorrido durante a elaboração de uma tradução possa ser nomeado ou conceituado, propomos o desenvolvimento de tarefas de tradução envolvendo dois acrósticos, na direção linguística inglês-português, que poderão ser aplicadas ou adaptadas especialmente para os períodos iniciais da formação em tradução.

Os acrósticos são um tipo de texto produzido em versos em que as letras iniciais (às vezes as centrais ou finais) de cada verso, lidas na vertical, formam uma palavra ou frase, ou, ainda, um epigrama em que as letras iniciais de cada verso formam o nome

da pessoa a quem é dirigido. Nas palavras de Moisés (2004), em seu dicionário de termos literários, o acróstico

> [d]esigna as composições poéticas nas quais certas letras formam uma palavra ou frase, no geral um nome próprio. Quando se juntam as letras iniciais, tem-se o acróstico propriamente dito, que se lê na vertical, de cima para baixo ou no sentido inverso. Se a combinação se processa no meio dos versos, tem-se o *mesóstico;* se no fim, o *teléstico.* Quando as primeiras letras compõem o alfabeto, tem-se o *abecedarius* ou o *acróstico alfabético*. Se o nome é formado da primeira letra do primeiro verso, da segunda letra do segundo verso, da terceira letra do terceiro verso, e assim consecutivamente, tem-se o *acróstico cruzado.* (Moisés, 2004, p. 11, grifo no original).

O autor ainda explica que o acróstico remonta à Antiguidade Greco-Latina, que Cícero asseverava que os oráculos enigmáticos eram organizados em acrósticos, e que, no *Velho Testamento,* se nota sua presença no Salmo 118, tendo circulado, daí em diante, em muitas obras literárias.

No que se refere à tradução de acrósticos, observa-se, como em qualquer outro texto, a necessidade da tomada de decisão por parte do tradutor, que, como bem destaca Molina e Hurtado Albir (2002), perpassa pelo manejo de dispositivos teórico-metodológicos, tais como: o método de tradução (escolha de uma abordagem ou método global, que pode ser interpretativo, comunicativo, literal, livre, filológico), a estratégia de tradução (soluções para os problemas tradutórios – conscientes ou inconscientes – e realizadas durante o processo, como, por exemplo, a busca de significados ou sinônimos em dicionários ou em outras fontes) e a técnica de tradução (materialização linguística das escolhas tradutórias e tidas como resultado final, que se revela como a possível forma de equivalência entre os textos, produzida e que possa ser explicada pelo tradutor).

Van Der Spuy (2008), ao se referir às suas próprias traduções acrósticas para o africâner de Salmos da Bíblia, afirma ter utilizado um método literal[10]:

> Eu inseri um equivalente literal abaixo de cada linha. No Salmo 111, segui o alfabeto hebraico transliterado. Inseri uma transliteração das letras hebraicas no início de cada estrofe para indicar qual é a letra hebraica. Eu usei a transliteração africâner das letras hebraicas. Em certos casos, utilizei equivalentes latinos, diferentes daqueles que teria usado se a transliteração em inglês do alfabeto hebraico fosse seguida.[11] (Van Der Spuy, 2008, p. 527, tradução nossa).

Ferreira (2017), ao realizar uma tradução acróstica da obra *O segredo da amizade*, de Wagner Costa (1998), do português para o francês, buscou transcriar tanto o campo semântico quanto o métrico e o sonoro do texto-fonte, abrindo mão de um método literal. Segundo o autor, Costa (1998) constrói um acróstico com a palavra amizade usando cada palavra como título e tema principal dos capítulos do livro. Diante do desafio de manter as mesmas letras da palavra "amizade" em francês (*amitié*), Ferreira (2017) expõe:

---

[10] Sugerimos que professores e tradutores em formação consultem o *Dictionary of Translation Studies*, de Shuttleworth e Cowie (1997), para expandir os conceitos de métodos, ou que outras obras de conhecimento e preferência do professor sobre o tema possam ser recomendadas para leitura. Um texto interessante para se iniciar os estudos acerca do surgimento dos primeiros métodos de tradução, aliados à complexa prática de tradução de acrósticos, é o de Eugene Nida (1959), caso o professor esteja ministrando disciplinas relacionadas às teorias clássicas de tradução.

[11] *I entered a fairly literal English gloss below each line. In Ps 111 I followed the transliterated Hebrew alphabet. I inserted a transliteration of the Hebrew letters at the beginning of each stanza to indicate what the Hebrew letter is. I used the Afrikaans transliteration of the Hebrew letters. In certain instances it caused me to use different Latin equivalents from what would have been used if the English transliteration of the Hebrew alphabet was followed.*

> me inspirei no processo tradutório de Haroldo de Campos, chamado de Transcriação, no qual o tradutor não tem a tarefa de levar o texto de uma língua-fonte para uma língua-alvo, mas criar estruturas, dar sonoridade e reformular a métrica do original. [...] A recriação do original surge da necessidade de solucionar a intraduzibilidade na língua de chegada, levando em conta o conteúdo e a forma. Por sua vez, o conteúdo e a forma estão relacionados à realização da informação estética. (Ferreira, 2017, p. 32).

O objetivo principal da atividade, portanto, é desenvolver um conhecimento teórico e metateórico sobre tradução para alicerçar a prática tradutória, dando lugar aos objetivos específicos da tarefa: busca-se que o tradutor em formação (1) avalie os métodos de tradução existentes e identifique aquele que mais se alinha ao propósito de tradução de um acróstico, (2) delineie as possíveis estratégias que podem ser adotadas durante o processo; (3) escolha a técnica de tradução a ser adotada; (4) identifique como o resultado de todas as ações possibilitam uma determinada interpretação, viabilizada pelas decisões por ele tomadas.

Vale lembrar que, embora as subcompetências em tradução não possam ser construídas e adquiridas em apenas uma unidade didática introdutória, a utilização de um texto teórico-metodológico aliado a um exercício prático pode dar os primeiros passos rumo à construção dos conhecimentos teóricos e metateóricos sobre tradução (Gonçalves, 2015).

3 O desenvolvimento das tarefas em sala de aula: a tradução dos acrósticos

O exercício aqui proposto consiste na tradução do inglês para o português de dois acrósticos de uma obra da literatura

infantil, que podem gerar uma ampla discussão em relação às suas possibilidades de realização.

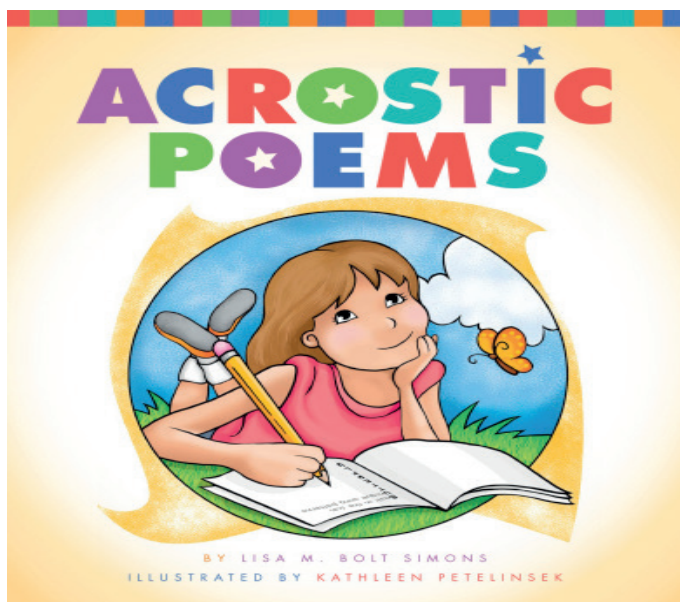
Retirados da obra de Lisa M. Bolt Simons (2015), *Acrostic poems*, publicada pela editora norte-americana The Child's World e destinada ao público infantil, os exemplos de acrósticos simulam de forma plausível um exercício de tradução representativo da prática profissional, aspecto fundamental para a didática da tradução (Kiraly, 2000), já que esse tipo de texto pode ser solicitado por uma editora brasileira, como é o caso de tantas outras obras literárias infanto-juvenis. Além disso, vale destacar que, de acordo com a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)[12], com a Associação Nacional de Livrarias[13] e com a Câmara Brasileira do Livro[14], a literatura infanto-juvenil é um segmento editorial em expansão, demonstrando grande potencial de crescimento, que inclui também o aumento no volume das traduções para esse público.

Em termos de área de pesquisa acadêmica, Debus e Torres (2016, p. 10) afirmam que a tradução da literatura infantil e juvenil vem ganhando cada vez mais espaço e prestígio. As autoras explicam que além do número crescente de publicações na área, existem hoje prêmios de melhor tradução de obras para crianças e jovens tanto em nível internacional (Prêmio Hans Christian Andersen, concedido pelo *International Board on Books for Young People* – IBBY), quanto nacional (Prêmio Jabuti, concedido pela Câmara Brasileira do Livro – CBL e pela já citada FNLIJ), "o que de certa forma confirma essa situação bastante positiva da tradução de Literatura Infantil e Juvenil como área consolidada,

[12] Disponível em: <www.fnlij.org.br>. Acesso em: 18 jan. 2018.
[13] Disponível em: <www.anl.org.br>. Acesso em: 18 jan. 2018.
[14] Disponível em: <www.cbl.org.br>. Acesso em: 18 jan. 2018.

principalmente, no contexto dos Estudos da Tradução” (Debus; Torres, 2016, p. 10).

Diante disso, o *translation brief* (Nord, 2007)[15] tem como proposta traduzir os acrósticos da obra *Acrostic poems*, do inglês para o português, para ser publicado por uma editora brasileira.

Figura 1 – Capa da obra *Acrostic poems*, de Lisa M. Bolt Simons (2015)

Fonte: Simons (2015).

A obra *Acrostic poems* possui 28 páginas e está dividida em três capítulos, nos quais a autora explica o que é um poema, como podem ser definidos os acrósticos e fornece algumas orientações para os jovens poetas, apresentando um breve glossário ao final.

[15] Neste volume, opta-se por utilizar *translation brief,* apenas *brief* ou, ainda, sua tradução por “instruções para a tarefa de tradução”, com destaque para o aspecto pedagógico do termo, conforme preconizado por Nord (2007, p. 30).

Com relação à tarefa em si, considera-se pertinente delinear as etapas, que serão descritas de forma sequencial.

Antes da leitura do texto teórico-metodológico e da atividade de tradução, os tradutores em formação são expostos aos objetivos da atividade e suas fases, para que estejam cientes dos resultados de aprendizagem a serem alcançados, do papel do professor e de seus próprios papéis, das formas de avaliação etc. (a depender do contexto pedagógico ao qual pertencem).

A etapa seguinte, que já se constitui como a primeira tarefa, prevê que os alunos estudem e analisem o texto de Molina e Hurtado Albir (2002), que deverá ser lido previamente como atividade extraclasse, com vistas a verificar os conceitos e as definições de métodos, estratégias, técnicas e equivalências tradutórias. Munidos dessa leitura e estudo, já em sala de aula, como segunda tarefa, eles poderão discutir em grupos e com o professor tais conceitos e definições e, assim, confirmar suas percepções e a de seus colegas em relação a tais conceitos-chave.

Essas tarefas prévias se configuram, nos moldes de Gutt (1992) e Gonçalves (2015), como teorizações sobre a realidade da atividade de tradução e se transformam em subsídios teóricos e metateóricos que gradualmente aprimoram os sistemas de crenças sobre a tradução trazidos pelos tradutores em formação à sala de aula, além de instrumentalizá-los em relação ao uso de importantes itens da metalinguagem da área, o que facilitará e otimizará a comunicação entre pares e, futuramente, entre outros especialistas envolvidos no universo profissional da tradução.

A terceira tarefa estabelece o estudo da acepção relacionada aos acrósticos em dicionários de língua portuguesa ou inglesa, impressos ou virtuais, no intuito de confirmar que se trata, por exemplo, de:

> sm.
> 1. Poét. Texto em versos em que as letras iniciais (às vezes as médias ou finais) de cada verso, lidas na vertical, formam uma palavra ou frase.
> 2. Poét. Epigrama em que as letras iniciais de cada verso formam o nome da pessoa a quem é dirigido. (ACRÓSTICO, 2018).

Após a discussão sobre as acepções de acróstico em dicionários e as referências ou conhecimentos prévios dos alunos sobre sua produção, solicita-se a leitura da definição de acróstico no *Dicionário de termos literários,* de Moisés (2004). Ainda nessa etapa, podem ser realizadas as leituras dos textos de Van Der Spuy (2008) e Ferreira (2017), com vistas à consolidação dos conhecimentos acerca dos acrósticos e da tradução acróstica.

Realiza-se, então, a quarta tarefa, que consiste na leitura do livro *Acrostic poems*, com especial atenção ao primeiro acróstico (Figura 2), buscando reconhecer suas potenciais dificuldades para a tradução e quais conceitos oriundos dos textos teóricos poderão auxiliar na produção do texto-alvo. Essa etapa também pressupõe que os tradutores em formação reconheçam o tipo de texto, a cultura na qual se origina, quando foi escrito, para qual finalidade e qual o público-alvo em prospecção, questões que convergem para a noção de *metarrepresentação*, que, como abordamos na introdução deste capítulo, refere-se à capacidade do tradutor de representar estados cognitivos de seu público-alvo e também do autor do texto-fonte, segundo Gutt (2004). Nessa etapa, inter-relacionam-se as subcompetências em tradução, demonstrando que, além do desenvolvimento da subcompetência teórica e metateórica, o tradutor em formação desenvolve, ao mesmo tempo, a subcompetência extralinguística.

Figura 2 – Acróstico 1 da obra *Acrostic poems*, de Lisa M. Bolt Simons (2015)

Fonte: Simons (2015, p. 12).

A tarefa seguinte, tarefa número cinco, consiste em reler o acróstico com o objetivo de traduzi-lo para a língua portuguesa com base nos elementos de contextualização levantados anteriormente. Nessa etapa, os alunos realizarão a tradução do primeiro acróstico (Figura 2).

Para Van Der Spuy (2008), os acrósticos são didáticos e têm como funções: (a) fazer com que o leitor memorize facilmente as palavras dispostas na horizontal ou vertical, revelando seu caráter mnemônico; (b) tornar facilitada a enumeração do conteúdo; (c) dar sentido de completude e totalidade sobre determinado assunto; (d) ser visualmente atrativo para os olhos e para a

leitura individual e silenciosa ou em grupo e em voz alta; além de (e) aguçar o aspecto cognitivo do leitor relacionado à ordem hierárquica de conceitos e definições. Essas funções didáticas também embasam a formulação dos acrósticos na obra infantil de Simons (2015), em que a autora explica o que é um acróstico e como pode ser formulado: “Substantivos, verbos e adjetivos descrevem uma palavra especial na forma de um acróstico. Às vezes, os poetas usam esse recurso com apenas uma palavra por linha”.[16] (Simons, 2015, p. 12, tradução nossa).

Após a finalização da tradução, sugere-se que os tradutores em formação exponham, brevemente, os eventuais desafios apresentados pelo texto. Supõe-se que os alunos apresentem distintos tipos de soluções ao socializarem suas traduções. Nessa etapa, indagam-se, professor e alunos: que tratamento pode ser dado à diversidade de opções? Em que medida o método a ser utilizado em uma tradução, seja ele interpretativo-comunicativo (por intermédio do qual se traduz o sentido), literal (transcodificação linguística), livre (com modificação de categorias semióticas e comunicativas) ou filológico (em que ocorre uma tradução crítico-acadêmica de caráter interlinear[17]) (Molina; Hurtado Albir, 2002, p. 508; Hurtado Albir, 1999, p. 32) se relaciona à adoção de determinadas estratégias e técnicas? A palavra principal disposta verticalmente no acróstico, *school*, e as palavras horizontais *spelling, chapters, homework, offers,*

[16] *Nouns, verbs and adjectives describe an acrostic’s special word. Sometimes poets do this with just one word per line.*

[17] De acordo com Shuttleworth e Cowie (1997 p. 80), trata-se de um método de tradução extremamente literal, em que as palavras são apresentadas com suas traduções linha a linha, sendo utilizado frequentemente na tradução de textos bíblicos.

outstanding e *learning* recebem traduções distintas que culminam na formulação de acrósticos diferentes em língua portuguesa, e diferentes em relação ao *brief* e à própria função dos acrósticos?

Não se descarta a hipótese de que alguns alunos possam proceder a um método literal ou de transcodificação linguística do acróstico, adotando, a título de exemplo (Quadro 1), as traduções "escola", "ortografia", "capítulos", "tarefa" , "oferece", "excepcional" e "aprendizagem", não aludindo à formulação e à proposta do acróstico, aos efeitos literários dele esperados e possivelmente não convergindo em relação às eventuais expectativas da editora brasileira que teria encomendado a tradução da obra. Podem indagar, professor e tradutores em formação, se as técnicas 8 (equivalente usual encontrado em dicionários) e 12 (tradução literal, utilizada quando palavras e estruturas da língua-fonte e alvo são coincidentes) seriam válidas para se traduzir o acróstico.

Quadro 1 – Possível tradução literal do acróstico (método literal)

	ESCOLA
S*pelling*	ortografia
C*hapters*	capítulos
H*omework*	tarefa
O*ffers*	oferece
O*utstanding*	excepcional
L*earning*	aprendizagem

Fonte: Os autores.

Assume-se, portanto, a importância da interação entre o professor e tradutores em formação e seus diversos pontos de vista em relação ao conhecimento em construção. Em fase

inicial de formação, os acrósticos parecem ser úteis para fazer com que os alunos sejam forçados a se desprenderem do texto-fonte, refletindo sobre as consequências da adoção de técnicas tradutórias mais aderentes ou não a ele, e a tomar ciência das várias outras possibilidades de tradução trazidas pela classe. Nas palavras de Francis, Durão e Vasconcellos (2015, p. 320):

> Em cada momento, ao se depararem com diferentes visões, os aprendizes poderão avaliar as vantagens e as desvantagens de algumas soluções encontradas para os problemas propostos e terão a oportunidade de escolher aquelas que considerarem mais adequadas. Nesse contexto, o professor deve atuar como mediador dos conhecimentos, sem assumir para si a incômoda postura de dono da palavra final.

Após as discussões em sala, voltam-se a discutir as implicações sobre a adoção de métodos, estratégias e técnicas estudados anteriormente, buscando promover uma articulação entre os aspectos teórico-metodológicos e a atividade prática. Por exemplo, pode-se discutir se o método adotado se mostra adequado para o propósito determinado para a tarefa ou para o *translation brief*, na concepção funcionalista de Nord (2007), que, nesse caso, refere-se à solicitação de uma editora brasileira para a publicação da obra em português destinada ao público infantil, em que se necessita aludir à formulação do acróstico. Nord (2007, p. 30, tradução nossa) explica que:

> [é] importante ressaltar que o *translation brief,* ou as instruções para a tarefa de tradução, não diz ao tradutor como realizar o trabalho de tradução, qual estratégia de tradução usar ou qual tipo de tradução escolher. Essas decisões dependem inteiramente da responsabilidade e da competência do

> tradutor. Se o cliente e o tradutor discordarem sobre qual tipo de texto-alvo serviria melhor ao propósito pretendido, o tradutor pode recusar o trabalho (e ficar sem serviço) ou se recusar a assumir qualquer responsabilidade pela função do texto-alvo e simplesmente fazer o que o cliente pedir.[18]

Nos moldes de Molina e Hurtado Albir (2002), as técnicas finais adotadas pelo tradutor deveriam ser coerentes com o método global escolhido, afetando assim a equivalência em tradução e seus propósitos. Nesse caso, indagam-se, novamente, professor e alunos se um método de tradução interpretativo-comunicativo se vale mais das técnicas de transposição, ou de mudanças de categorias gramaticais, generalização ou criação discursiva que outros métodos, como ilustra o quadro a seguir.

Quadro 2 – Possível tradução interpretativo-comunicativa do acróstico

***S**pelling*	**E**xercícios
***C**hapters*	**S**obre
***H**omework*	gramáti**C**a
***O**ffers*	**O**ferecem
***O**utstanding*	fácil**L**
***L**earning*	**A**prendizagem

Fonte: Os autores.

[18] *Note that the translation brief does not tell the translator how to go about their translating job, what translation strategy to use, or what translation type to choose. These decisions depend entirely on the translator's responsibility and competence. If the client and the translator disagree as to what kind of target text would serve the intended purpose best, the translator may either refuse the assignment (and starve) or refuse any responsibility for the function of the target text and simply do what the client asks for.*

Essas tarefas, pensadas de forma sequencial, podem proporcionar a busca por traduções que comuniquem a formulação de um acróstico e que tenham potencial de publicação, coerentemente com o *translation brief*. Os problemas encontrados no processo de tradução, relacionados a uma determinada letra ou à sua falta de correspondência com a letra da palavra disposta na vertical, poderão ser solucionados por meio da ativação de outras estratégias de tradução, diferentes daquelas utilizadas com o método literal. As estratégias (conscientes ou inconscientes) são usadas para melhor compreender, distinguir as ideias principais das secundárias ou menos eficazes, estabelecer as relações conceituais com o público-alvo, buscar em dicionários, ou outros, informações, sinônimos, e assim por diante (cf. capítulo 3 em referência ao desenvolvimento da subcompetência instrumental). As soluções se materializam em técnicas tradutórias específicas, que afetam o resultado final da tradução. Quando se opta por determinadas palavras, alude-se às diversas técnicas explicitadas por Molina e Hurtado Albir (2002).

Além de buscar desenvolver a subcompetência teórica e metateórica do tradutor em formação, a tarefa de tradução de um acróstico pode ser útil para revelar o desafio de se lidar com grupos nominais em inglês, que são compostos de forma diferente em português (cf. capítulos 4 e 5), revelando a convergência dessa competência com as subcompetências bilíngue e estratégica.

Assim, a realização das tarefas em formato sequencial permite que discutamos e reflitamos com os tradutores em formação quais podem ser os resultados tradutórios com a adoção de determinados métodos globais de tradução, que trazem à baila a intenção do tradutor e a quem ele submeterá seu trabalho.

Nesse sentido, a avaliação da tarefa e a autoavaliação do aluno estão condicionadas aos objetivos traçados para a atividade, aos materiais adotados, aos textos estudados, aos agentes envolvidos na solicitação da tradução, e não ao resultado ou produto tradutório em si. A articulação entre o texto de Molina e Hurtado Albir (2002) e sua materialização na forma da tradução de um acróstico permite explorar a abordagem por tarefas e testar sua validade pedagógica, bem como pode possibilitar que os alunos adquiram o conhecimento teórico e metateórico necessário para avaliar as formas de concretização desse ou de quaisquer projetos tradutórios que decidirem levar a cabo.

O segundo acróstico selecionado na obra de Simons (2015) pode ainda ser inserido como uma última atividade na sequência de tarefas. Mais uma vez, a autora faz referência à função didática dos acrósticos:

> O acróstico "Escola" utilizou uma palavra por linha. No entanto, muitos poemas na forma de acrósticos utilizam várias palavras em uma única linha. Várias palavras em uma linha formam uma frase. As frases são combinações de substantivos, verbos e adjetivos. As frases são partes de uma oração. Elas descrevem algo em detalhes.[19] (Simons, 2015, p. 14, tradução nossa).

[19] *The "School" acrostic used one word per line. But many acrostic poems use several words in a line. Several words together make a phrase. Phrases are a combination of nouns, verbs, and adjectives. Phrases are parts of sentences. They let you describe something in detail.*

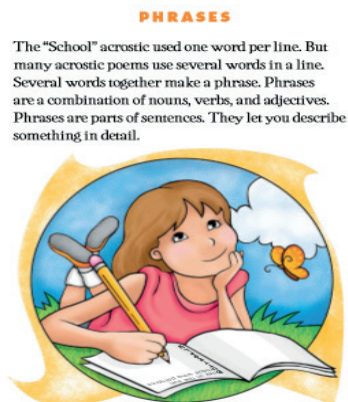
Figura 3 – Explicação acerca da formulação de acrósticos na obra *Acrostic poems*, de Lisa M. Bolt Simons (2015)

Fonte: Simons (2015, p. 14).

Figura 4 – Acróstico 2 da obra *Acrostic Poems,* de Lisa M. Bolt Simons (2015)

Fonte: Simons (2015, p. 15).

Pode-se buscar consolidar, junto aos tradutores em formação, nessa etapa, que a escolha por um determinado método não implica que estaremos igualmente livres para escrever o que quisermos na tradução do texto. Muito pelo contrário, assumimos a responsabilidade pelas estratégias adotadas, pelas técnicas utilizadas e pela equivalência final que produzimos com base no *brief*, nos propósitos da obra e em seu público-alvo. No ambiente de sala de aula, a relação que se estabelece entre o texto de Molina e Hurtado Albir (2002) e a compreensão de seus conceitos e definições permitem aos alunos, na articulação entre teoria e prática, assumirem a responsabilidade pelo texto que produzem. Pode-se discutir em quais contextos um método totalmente livre de tradução poderia ser utilizado e quais técnicas de tradução seriam mais apropriadas a ele. O quadro seguinte ilustra uma possibilidade de tradução livre do acróstico que não leva em consideração a formulação dele.

Quadro 3: Possível tradução livre do acróstico

Bask in the sun **U**nique wing patterns **T**ravels near and far **T**ickles your hands **E**ggs into caterpillars into cocoons **R**ests at night **L**epitopdera insects **Y**ellow and blue and Orange and green and black and brown and white	As borboletas são insetos que se aquecem ao sol, têm asas extraordinárias, viajam para locais próximos e longínquos, acariciam nossas mãos, transformam-se de ovos em lagartas e se desenvolvem em casulos, descansam à noite, são da espécie lepidópteros, podem ser amarelas e também azuis, laranjas, verdes, pretas, marrons e brancas.

Fonte: Os autores.

À medida que se apropriam de conhecimentos teóricos e metateóricos que postulam a primazia do contexto-alvo sobre outros fatores, como verificado em diversas das abordagens funcionalistas da tradução (Nord, 2007) e na própria abordagem de ensino-aprendizagem baseada em tarefas (Hurtado Albir, 2017), além do entendimento das relações entre os métodos, as estratégias e as técnicas para o sucesso da tarefa tradutória, os tradutores em formação dão importantes passos em direção à aquisição da competência tradutória e de sua futura consolidação.

Nesse prisma, tal pedagogia deixa de outorgar ao professor a voz que determina o certo e o errado na tradução, na concepção e na metodologia didático-pedagógica muito presentes em abordagens tradicionais (Kiraly, 2000). Em vez disso, professores e alunos tornam-se aprendizes, obviamente que com diferentes graus de conhecimentos e competências, que aplicam, o tempo todo, estratégias cognitivas diversas, derivadas de processos inferenciais mais ou menos conscientes e mais ou menos complexos (Gonçalves, 2008, 2015; Alves; Gonçalves, 2007).

Por fim, a aquisição de qualquer conhecimento é um processo dinâmico, cíclico e não linear. O processo inclui etapas sucessivas de reestruturação do conhecimento nas quais as estratégias de aprendizagem desempenham um papel essencial, isto é, trata-se de operações utilizadas pelo aluno para obter, armazenar, recuperar e utilizar as informações, que são sempre afetadas pelas especificidades dos textos, de um lado, ou, de outro, pela metodologia utilizada pelos professores (PACTE, 2003).

4 Resultados esperados

Este capítulo busca, como texto de abertura desta coletânea, apresentar o desenho de tarefas que, conforme exposto em seu título, visam ao desenvolvimento da subcompetência teórica e metateórica em tradução, especialmente no que concerne aos métodos, às técnicas e às estratégias de tradução, e ao domínio de sua metalinguagem (Molina; Hurtado Albir, 2002).

Os procedimentos pedagógicos aqui descritos, como a abordagem por tarefas, que de forma sequencial emprega um texto teórico-metodológico com vistas a expor a metalinguagem da área, buscando exercitá-la na tradução de acrósticos, respondem à necessidade de professores e alunos de se distanciarem do processo intuitivo de ensino e aprendizagem de tradução.

Como buscamos explicitar, os métodos, as estratégias e as técnicas tradutórias empregados no processo de tradução são definidos pelo tradutor em formação, que os ajustará conforme contingência e em convergência com as subcompetências bilíngue, extralinguística, instrumental e estratégica. A realização da tarefa e sua discussão com os colegas e o professor, no contexto de formação acadêmica, permitirá que o aluno exercite e consolide os princípios teóricos e a metalinguagem recém-estudados, os quais se voltam para a categorização das técnicas de tradução, além de refletir criticamente sobre os métodos possíveis e necessários para contextos reais e autênticos e sobre as respectivas estratégias a serem implementadas.

Na perspectiva dos autores deste artigo e dos demais autores desta coletânea, o ensino da tradução necessita enfatizar a importância dos aspectos funcionais para o sucesso de qualquer

tarefa de tradução, indo além dos limites de uma concepção ingênua de tradução, que se pauta essencialmente na busca de equivalências para itens lexicais e expressões da língua-fonte na língua-alvo tão somente por meio de dicionários, glossários ou da Web. Em outras palavras, a pedagogia da tradução poderá começar a ensinar e aprender com as próprias relações que professor e alunos estabelecem em sala de aula.

Referências

ACRÓSTICO. *In*: DICIONÁRIO Caldas Aulete. Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital, 2018. Disponível em: <www.aulete.com.br>. Acesso em: 26 jan. 2018.

ALVES, Fábio; GONÇALVES, José Luiz V. R. Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny. *In*: GAMBIER, Yves; SHLESINGER, Miriam; STOLZE, Radegundis (ed.) *Doubts and directions in Translation Studies:* selected contributions from the EST Congress, Lisbon 2004. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2007. p. 41-55.

ARROJO, Rosemary. *Tradução, desconstrução e psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993.

AUBERT, Francis H. Modalidades de tradução: teoria e resultados. *TradTerm,* v. 1, n. 5, p. 99-128, 1998.

BARBOSA, Heloísa G. *Procedimentos técnicos da tradução:* uma nova proposta. rev. atual. Campinas: Pontes, 2004.

CATFORD, John C. *A linguistic theory of translation*. Londres: Oxford University Press, 1965.

CHESTERMAN, Andrew. *Memes of translation*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1997.

COLINA, Sonia. *Ensino de tradução*: da pesquisa à sala de aula – diretrizes

para professores. Tradução de Marileide Dias Esqueda, Paula Godoi Arbex, Sandra Aparecida Faria de Almeida, Silvana Maria de Jesus e Stéfano Paschoal. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, Wagner. *O segredo da amizade.* São Paulo: Moderna, 1998.

DEBUS, Eliane S. D.; TORRES, Marie-Hélène C. Sobre a tradução de livros infantis e juvenis. *Cadernos de Tradução*, v. 36, n. 1, p. 10-15, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-79682016000100010&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 25 jul. 2017.

DELISLE, Jean. Le Métalangage de l'enseignement de la traduction d'après les manuels. *In*: DELISLE, Jean; LEE-JAHNKE, Hannelore (ed.). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa: University of Ottawa Press, 2003.

ECHEVERRI, Álvaro A. El alumno de traducción centro de la formación: conócete a tí mismo y... *Belas Infiéis*, v. 4, n. 2, p. 9-35, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/belasinfieis/article/view/16489. Acesso em: 25 jul. 2017.

ESQUEDA, Marileide D.; OLIVEIRA, Karoline Izabella de. Crenças e concepções do tradutor em formação. *Tradução em Revista*, v. 14, n. 1, p. 138-164, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_trad.php?strSecao=fasciculo&fas=27147&NrSecao=118>. Acesso em: 17 jul. 2017.

FERREIRA, Daniel de S. *Tradução acróstica e luciferina de* O segredo da amizade: da infância ao inferno. 2017. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras – Tradução) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FRANCIS, Mariana; DURÃO, Adja Balbino de A. B.; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Planejamento e proposta de Unidade Didática para ensino de tradução: usos do dicionário. *Tradterm*, São Paulo, v. 26, p. 315-343, dez. 2015.

FREGONEZI, Durvali E. *A tradução uma abordagem linguística*. 1984. Tese (Doutorado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, Araraquara, 1984.

GONÇALVES, José Luiz V. R. Rediscutindo o conceito de competência de uma perspectiva relevantista. *In*: CAMPOS, Jorge; RAUEN, Fábio José (org.). *Tópicos em teoria da relevância.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 122-142.

GONÇALVES, José Luiz V. R. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. *Revista Graphos*, v. 17, n. 1, p. 114-130, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/25053>. Acesso em: 10 maio 2018.

GUTT, Ernst-August. *Relevance theory*: a guide to successful communication in translation. Dallas: Summer Institute of Linguistics, 1992.

GUTT, Ernst-August. Challenges of metarepresentation to translation competence. *In*: FLEISCHMANN, Eberhard; SCHMITT, Peter A.; WOTJAK, Gerd (ed). *Translationskompetenz. Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies)*. Stauffenberg: Tübingen, 2004. p. 77-89.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Enseñar a traducir*: metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Aprender a traducir del francés al español*: competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Madrid; Castellón: Edelsa; Univ. Jaume I, 2015.

HURTADO ALBIR, Amparo (ed.). *Researching translation competence by PACTE Group*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2017.

KELLY, Dorothy. *A handbook for translator trainers*: a guide to reflective practice. Manchester, UK: St. Jerome, 2005.

KIRALY, Don. *A social constructivist approach to translator education*: empowerment from theory to practice. Manchester: St. Jerome, 2000.

KIRALY, Don. De pressupostos sobre o conhecimento e a aprendizagem à práxis na formação do tradutor. Tradução: Patrícia Rodrigues Costa. *Belas Infiéis,* v. 5, n. 1, p. 227-249, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/belasinfieis/article/view/19521>. Acesso em: 13 ago. 2017.

MILTON, John. Para ser tradutor ou para melhorar a língua?: por que estudantes brasileiros escolhem cursos de tradução?. *Tradterm*, v. 6, p. 83-105, 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/tradterm/article/view/49511>. Acesso em: 13 ago. 2017.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOLINA, Lucia; ALBIR, Amparo Hurtado. Translation techniques revisited: a dynamic and functionalist approach. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, v. 47, n. 4, p. 498-512, 2002.

NIDA, Eugene. Principles of translation as exemplified by Bible translating. *The Bible Translator*, v. 10, n. 4, p. 148-164, 1959.

NORD, Christiane. *Translating as a purposeful activity:* functionalist theories explained. Manchester: St. Jerome, 2007.

PACTE. Building a translation competence model. *In*: ALVES, Fábio (ed.). *Triangulating translation:* perspectives in process oriented research. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 43-66.

PACTE. Investigating translation competence: conceptual and methodological issues. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*: processus et cheminements en traduction et interprétation/processes and pathways in translation and interpretation, v. 50, n. 2 p. 609-619, 2005. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2005-v50-n2-meta881/011004ar.pdf>. Acesso em: 25 maio 2017.

PAGANO, Adriana. Crenças sobre a tradução e o tradutor: revisão e perspectivas para novos planos de ação. *In*: ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Celia; PAGANO, Adriana. *Traduzir com autonomia:* estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2000. p. 9-28.

PYM, Anthony. Redefining translation competence in an electronic age: in defence of a minimalist approach. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, v. 48, n. 4, p. 481-497, 2003. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2003-v48-n4-meta725/008533ar.pdf>. Acesso em: 25 maio 2017.

QUEIRÓS FILHO, Mário Galvão de. A significação da tradução. 1978. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Escola de Comunicação, UFRJ, Rio de Janeiro. 1978.

RODRIGUES, Cristina. C. O ensino da tradução: entre a possibilidade e a necessidade. *In*: ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 33, 2004, Campinas. *Anais...* Campinas: [s.n.], 2004. p. 79-83.

ROSENTHAL, Edwin T. *Tradução*: ofício e arte. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1976.

SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly (ed.). *Developing translation competence*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2000.

SHUTTLEWORTH, Mark; COWIE, Moira. *Dictionary of Translation Studies*. Manchester, UK: St Jerome Publishing, 1997.

SIMÃO, Angélica K. G.; SEREGATI, Flávia. Léxico tabu em "Los mares del Sur", de Manuel Vázquez Montalbán. *Letras & Letras*, v. 32, n. 1, p. 62-90, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33089>. Acesso em: 13 jul. 2018.

SIMONS, Lisa M. Bolt. *Acrostic Poems*. North Mankato, MN: The Child's World, 2015.

VAN DER SPUY, Roelie. Hebrew alphabetic acrostics-significance and translation. *Old Testament Essays*, v. 21, n. 2, p. 513-532, 2008.

VINAY, Jean Paul.; DARBELNET, Jean-Louis. *Stylistique comparée du français et de l'anglais.* Paris: Didier, 1958.

WELLINGTON, Jerry. *Skills and processes in science education*: a critical analysis. Londres: Routledge, 1989.

CAPÍTULO 2

A subcompetência extralinguística em tradução: uma proposta de atividade didática baseada em tarefas

Daniel Padilha Pacheco da Costa
Universidade Federal de Uberlândia

1 Introdução

1.1 Modelos de competência tradutória

Um dos princípios fundadores da Tradução como um campo autônomo de estudos é a existência de uma competência tradutória distinta da competência bilíngue. Embora pressuponha a competência bilíngue, a competência tradutória designa o motor envolvido no processo tradutório. Há, entre os teóricos da área, um relativo consenso sobre a existência de uma competência tradutória específica, para além da competência nas línguas envolvidas. No entanto esse relativo consenso se dissolve tão logo esses teóricos procuram defini-la. Além de uma multiplicidade de definições para a noção de competência tradutória, a própria terminologia oscila, pois, além de competência, são utilizadas diversas outras noções, como habilidade, faculdade, proficiência, consciência, destreza, aptidão e conhecimento para designar um conjunto de saberes próprios do tradutor.

Não obstante a ausência de consenso sobre a definição de competência tradutória, há, como observam Schäffner e

Adab (2000), uma tendência global dos teóricos a decompor a competência tradutória em um conjunto de subcompetências relativamente independentes entre si.[20] As definições dessa competência são, assim, comumente constituídas pela enumeração de subcompetências e por suas respectivas definições. Neubert (2000), por exemplo, elenca cinco subcompetências: a linguística, a textual, a do domínio de especialidade, a cultural e a de transferência. Por sua vez, Schäffner (2000) considera, ainda, uma sexta, chamada de subcompetência de pesquisa.

Alguns teóricos (Schäffner; Adab, 2000; Hurtado Albir, 2005) dividem essas subcompetências em dois grupos distintos: um constituído predominantemente por conhecimentos declarativos – definidos como um *saber o que* (por exemplo, o domínio de especialidade, do mundo em geral e sobre a tradução) –, e outro, por conhecimentos procedimentais ou operacionais – definidos como um *saber como*, designando uma habilidade para aplicar os primeiros na transferência tradutória. Nos modelos de Neubert (2000) e de Schäffner (2000), todas as subcompetências podem ser incluídas entre os conhecimentos declarativos, com exceção da subcompetência de transferência, que é o único conhecimento procedimental.

As definições de competência tradutória dependem, em última instância, da própria concepção de tradução sobre a qual diferentes autores se baseiam para construir seu modelo teórico. Este capítulo baseia-se em uma "concepção de tradução como uma atividade comunicativa dirigida a determinadas finalidades (Nord, 1997, por exemplo), envolvendo tomadas de decisão e resolução

[20] Para uma bibliografia sobre diferentes concepções componenciais de competência tradutória, consultar Hurtado Albir (2005).

de problemas (Wilss, 1988, 1996, por exemplo) e requerindo um conhecimento especializado" (Hurtado Albir, 2017, p. xvi, tradução nossa).[21] Essa definição, proposta pelo grupo PACTE, engloba a tradução de textos orais e escritos pertencentes a diferentes gêneros textuais, períodos históricos e pares linguísticos.

O grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017) elaborou dois importantes modelos de competência tradutória. O modelo inicial, divulgado pela primeira vez em 1998 e publicado em 2000, decompõe a competência tradutória em cinco subcompetências: a bilíngue, a extralinguística, a instrumental-profissional, a de transferência e a estratégica. O modelo mais recente do grupo, elaborado entre meados de 2000 e início de 2001 e publicado em 2003, modifica sensivelmente o modelo inicial. O modelo de 2003 também decompõe a competência tradutória em cinco subcompetências: a bilíngue, a extralinguística, a instrumental, a relativa aos conhecimentos sobre tradução e a estratégica. Nesse modelo, no entanto, essas cinco subcompetências são complementadas por um sexto componente da competência tradutória, que, chamado de psicofisiológico, inclui aspectos subjetivos, comportamentais e cognitivos.

Além de outras modificações, o modelo de 2003 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017) exclui a subcompetência de transferência. Essa subcompetência desempenha um papel central nos modelos de diversos teóricos, como naqueles elaborados por Neubert (2000) e por Schäffner (2000). Além disso, esse modelo de competência tradutória prevê a existência de uma subcompetência

---

[21] [...] *the concept of translation as a communicative activity, directed towards achieving aims (e.g. Nord 1997), that involves making decisions and solving problems (e.g. Wilss 1988, 1996), and requires expert knowledge*.

específica relativa aos conhecimentos sobre tradução, que inclui, por exemplo, os conhecimentos sobre a situação comunicativa, sobre a finalidade tradutória e sobre o receptor.

O modelo de 2003 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017) reserva um papel muito maior aos conhecimentos procedimentais do que os modelos de Neubert (2000) e de Schäffner (2000) já que, excetuadas a subcompetência extralinguística e a relativa aos conhecimentos sobre tradução, que são predominantemente declarativas, todas as demais são constituídas por conhecimentos procedimentais. A caracterização do modelo como holístico e dinâmico procura dar ênfase à inter-relação entre as subcompetências. Além disso, elas possuem uma hierarquia, na qual a subcompetência estratégica ocupa uma posição de destaque, já que é aquela que controla todo o processo (cf. capítulo 5).

1.2 A subcompetência extralinguística

Embora as subcompetências estejam inter-relacionadas, o foco da atividade didática baseada em tarefas exposta neste capítulo é o desenvolvimento da subcompetência extralinguística. Nem todos os modelos preveem essa subcompetência e, mesmo os que o fazem, oferecem definições muito distintas entre si. Elthes (2000, p. 104), por exemplo, define a subcompetência extralinguística como um "conhecimento suficiente sobre o tema". Assim entendida, ela corresponde ao que Neubert (2000) definiu como subcompetência do domínio de especialidade.

No modelo de 2000 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017), a subcompetência extralinguística incluía, além do conhecimento sobre o domínio de especialidade, outros três componentes. Esse

modelo absorvia, portanto, em uma mesma subcompetência o que Neubert (2000) e Schäffner (2000) dividiam em duas distintas: as subcompetências sobre o domínio de especialidade e sobre as culturas envolvidas. No modelo de 2000 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017, p. 36), a subcompetência extralinguística inclui mais dois componentes: "o conhecimento sobre o mundo em geral" e "o conhecimento sobre tradução". Nesse modelo, a subcompetência extralinguística possui uma enorme importância, sendo a única predominantemente declarativa.

Em outros modelos, diversos componentes da subcompetência extralinguística estão separados em subcompetências distintas. Os modelos de competência tradutória de Neubert (2000) e de Schäffner (2000), por exemplo, distinguiam três subcompetências distintas (a textual, a do domínio de especialidade e a cultural) para resolver os problemas tradutórios que, naquele modelo, são resolvidos unicamente pela subcompetência extralinguística.

No modelo de 2003 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017), a subcompetência extralinguística também possui grande importância, pois inclui três componentes decisivos: os conhecimentos bicultural, enciclopédico e sobre o domínio de especialidade. Nesse modelo, no entanto, a subcompetência relativa aos conhecimentos sobre tradução se torna uma subcompetência específica. Ele distingue a subcompetência relativa aos conhecimentos sobre tradução das duas outras às quais estava vinculada. No modelo de 2000 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017), o componente relativo aos conhecimentos sobre tradução pertencia à subcompetência extralinguística, enquanto o componente relativo aos conhecimentos sobre a profissão (os conhecimentos e habilidades sobre a área e sobre o mercado de

trabalho, bem como a ética necessária ao comportamento do tradutor) pertencia à subcompetência instrumental-profissional.

O modelo de 2003 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017, p. 39, tradução nossa) separou a subcompetência relativa aos conhecimentos sobre tradução da subcompetência extralinguística e da subcompetência instrumental-profissional, não apenas porque foi reconhecida a importância daquela subcompetência, mas também porque isso permitiu coletar mais facilmente os dados empíricos oriundos dos experimentos realizados pelo grupo: "Considerou-se que o conhecimento sobre tradução [...] deveria receber o estatuto de uma subcompetência independente no interior do modelo, dada sua importância para a competência tradutória. Ao fazê-lo, a coleta de dados seria facilitada".[22]

Nesse modelo, a subcompetência extralinguística, que é responsável pela resolução de problemas extralinguísticos, é subdividida em três componentes: os conhecimentos especializados, os enciclopédicos e os culturais (Hurtado Albir, 2017). A subcompetência extralinguística é definida como um conhecimento (tanto implícito quanto explícito) predominantemente declarativo. Para Hurtado Albir (2005), os conhecimentos declarativos são fáceis de serem verbalizados, adquiridos por meio da exposição e processados de modo controlado, ao contrário dos conhecimentos operacionais, que são difíceis de serem verbalizados, adquiridos por meio da prática e processados de modo automático.

A tradução de termos técnicos pode ser considerada um exemplo de utilização da subcompetência extralinguística.

[22] *It was thought that knowledge about translation [...] should be given the status of a separate sub-competence within the model, given its importance within TC. By doing this data-collection would be easier.*

Esses termos constituem um tipo de problema tradutório particularmente presente em textos técnicos. A sua tradução na língua-alvo envolve uma reformulação da terminologia e depende, portanto, do conhecimento sobre a terminologia do domínio de especialidade em cada uma das duas línguas e culturas envolvidas: na etapa de compreensão, é preciso compreender o sentido do termo especializado e, na etapa de reformulação, encontrar uma tradução por meio de um termo já consagrado na área de especialidade na língua-alvo, ou de um termo de empréstimo, que pode ser utilizado com ou sem a explicitação de seu sentido técnico (cf. capítulo 3).

1.3 A interação entre as subcompetências

No modelo de 2003 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017), a subcompetência extralinguística está intimamente relacionada não apenas com a subcompetência estratégica, que controla todo o processo, como também com a bilíngue e a relativa aos conhecimentos sobre tradução. A relação entre essas quatro subcompetências cria uma multiplicidade de componentes inter-relacionados. Embora estivesse parcialmente integrada à subcompetência extralinguística no modelo de 2000, a subcompetência relativa aos conhecimentos sobre tradução não perdeu seu vínculo originário com aquela, já que essas duas subcompetências são as únicas essencialmente declarativas do modelo de 2003.

Além dessa relação com a subcompetência relativa aos conhecimentos sobre tradução, a subcompetência extralinguística interage diretamente com a subcompetência bilíngue. Como a

própria nomenclatura indica, essas duas subcompetências podem ser consideradas como complementares entre si. Tanto no modelo de 2000 quanto no modelo de 2003 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017), a subcompetência extralinguística é vinculada aos problemas tradutórios oriundos das diferentes relações entre o texto e o contexto. Os problemas resolvidos pela subcompetência extralinguística começam onde terminam os problemas resolvidos pela subcompetência bilíngue. No entanto, é difícil determinar com precisão a fronteira entre elas.

As subcompetências bilíngue e extralinguística são as duas primeiras elencadas pelo modelo de competência tradutória elaborado pelo grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017). Ocupando a segunda posição de um modelo fortemente hierarquizado, a subcompetência extralinguística sempre pressupõe a utilização da subcompetência nas línguas envolvidas. Essas duas subcompetências são as principais responsáveis pela compreensão dos níveis semântico e conceitual do texto, respectivamente. Sem a compreensão desses níveis, a transferência tradutória corre o risco de ser confundida com uma mera atividade de transcodificação.

A distinção entre a subcompetência bilíngue e a subcompetência extralinguística pressupõe, assim, a distinção entre o que Dancette (1995) chama de sentido literal e sentido contextual. O sentido literal de um texto é constituído pelos elementos linguísticos e sua compreensão depende da subcompetência na língua-fonte. A compreensão do sentido literal é necessária, mas não é suficiente para a compreensão de um texto. De acordo com a concepção cognitivista de linguagem de Dancette (1997), o tradutor produz suas hipóteses interpretativas com base em informações intra e extratextuais (cf. capítulo 1).

Além do sentido literal, é preciso ser capaz de interpretar o sentido contextual de um texto para que a compreensão desse último possa ser completada. O sentido contextual é constituído pelo ato de comunicação e elaborado pelas interpretações sobre o sentido do enunciado e pelas inferências e deduções sobre os conhecimentos extralinguísticos e enciclopédicos (Dancette, 1997). A forma linguística de um texto é interpretada pelo tradutor com base em conhecimentos linguísticos, pragmáticos e extralinguísticos, mobilizados para produzir inferências e deduções sobre o conteúdo conceitual do texto.

Resultante da confrontação e síntese entre os sentidos literal e contextual, a compreensão de um texto permite construir uma representação significativa e coerente do conteúdo conceitual, que corresponde ao que Dancette (1997, p. 2) chama de "texto-mundo". Esse texto-mundo está intimamente relacionado com as culturas envolvidas na compreensão de um texto em língua estrangeira. Por isso, o conhecimento bicultural constitui um importante componente da subcompetência extralinguística.

O fato de que toda língua é absolutamente indissociável de uma determinada cultura constitui uma das raízes principais dos problemas tradutórios. A partir da assim chamada "virada cultural" dos Estudos da Tradução nos anos de 1990, a própria tradução passou a ser definida como comunicação intercultural (Snell-Hornby; Jettmarová; Kaindl, 1995). O prefixo inter– procura enfatizar a necessária inserção de todos os agentes envolvidos no processo tradutório em um contexto sociocultural específico.

Embora pretenda desenvolver a subcompetência extralinguística em tradução – que, além de incluir um vasto campo de conhecimentos predominantemente declarativos, que vão desde os enciclopédicos até os especializados, passando pelos biculturais,

participa de todos os estágios tradutórios desde a compreensão até a reformulação –, a atividade didática proposta neste capítulo também tematiza as outras subcompetências – em particular, aquelas com as quais a subcompetência extralinguística se relaciona mais intimamente.

1.4 O objetivo didático

Em sua reflexão sobre o ensino e a formação do intérprete e do tradutor, Gile (2009) propõe um modelo sequencial baseado em dois estágios principais: a compreensão e a reformulação. Sejam eles linguísticos ou extralinguísticos, os conhecimentos do tradutor intervêm em ambos os estágios. O estágio de compreensão é o resultado da interação entre esses dois tipos de conhecimento do tradutor. Nesse estágio, os conhecimentos extralinguísticos, em particular, permitem a desambiguação, a solução de obstáculos linguísticos e a compreensão das entrelinhas do texto, seja ele oral ou escrito.

Os conhecimentos extralinguísticos envolvem todos os aspectos da situação comunicativa – como os interesses, as linhas de raciocínio, as posições, os desejos, as fraquezas e a interação entre seus participantes. Esses conhecimentos também participam do estágio de reformulação, já que as escolhas do tradutor visam permitir a compreensão do texto-alvo pelo receptor final, cujos próprios conhecimentos extralinguísticos necessariamente diferem daqueles do receptor do texto-fonte.

São raros os casos em que o tradutor detém previamente o conjunto dos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos necessários à tradução de um determinado texto. Gile (2009)

propõe, assim, uma distinção entre o conhecimento disponível no ato tradutório e aquele adquirido a fim de realizar uma determinada tradução. O primeiro, por sua vez, é separado em duas categorias: o conhecimento prévio e o contextual. Esse último é adquirido através do próprio texto-fonte e de todos os elementos que constituem sua situação comunicativa.

Os conhecimentos extralinguísticos adquiridos a fim de realizar uma determinada tradução são, portanto, constituídos por informações internas e externas ao texto. Como afirma Coseriu (2010), não se traduzem línguas, mas textos, que são produzidos com o auxílio não apenas de meios linguísticos, mas também de meios extralinguísticos. Os próprios conhecimentos contextuais oferecem as pistas para a aquisição dos conhecimentos extralinguísticos necessários à tradução.

Em seu modelo de análise textual voltado à tradução, Nord (2016) distingue dois tipos de fatores a serem analisados na tradução: os fatores intratextuais e os extratextuais. Nord (2016, p. 75) elenca oito "fatores intratextuais" – assunto, conteúdo, pressuposições, estruturação, elementos não verbais, léxico, sintaxe e elementos suprassegmentais – e oito "fatores extratextuais" – emissor, intenção do emissor, receptor, meio, lugar, tempo, motivo e função. Além disso, a autora (Nord, 2016, p. 228) inclui o "efeito", que permite vincular o texto à sua situação pragmática.

Diferentemente do conhecimento linguístico, que deixa de evoluir com a mesma intensidade depois de atingido certo grau de proficiência nas duas ou mais línguas de trabalho, a aquisição de conhecimentos extralinguísticos nunca perde sua importância, nem mesmo depois que o tradutor desenvolveu elevada experiência profissional. A aquisição desse conhecimento

é necessária, por exemplo, quando o texto-fonte contém erros ou obscuridades (em particular, ambiguidades), e quando a língua e a cultura-alvo carecem de informações que estão implícitas no texto-fonte (Gile, 2009).

Embora os conhecimentos extralinguísticos sejam, normalmente, adquiridos durante a própria tradução, nem por isso a realização de atividades especialmente voltadas para a sua aquisição é prescindível. Ainda que sejam utilizados apenas para resolver um número restrito de problemas, os conhecimentos extralinguísticos adquiridos a fim de realizar uma determinada tradução podem ocupar uma parte significativa do tempo total dedicado a ela. Aquelas atividades permitem, assim, que os tradutores e intérpretes reflitam sobre os métodos de aquisição de conhecimentos extralinguísticos e sobre suas respectivas vantagens e desvantagens, como afirma Gile (2009).

Enquanto o foco dos professores e tradutores em formação tende a se concentrar na tradução entendida como produto, esse tipo de atividade permite abordar os diferentes estágios do processo tradutório e oferece uma análise sistemática da experiência de aprendizado. A aquisição de conhecimentos extralinguísticos constitui, portanto, uma das principais tarefas previstas na atividade didática proposta a seguir. O objetivo dessa atividade é desenvolver nos tradutores em formação a consciência de que a tradução de um texto não se reduz às escolhas tradutórias enquanto tais, mas inclui diferentes estágios, desde o estágio de preparação e pesquisa até o de revisão e pós-edição.

2 Objetivos e materiais

Antes de apresentar o planejamento do conteúdo e o desenvolvimento da atividade didática baseada em tarefas aqui proposta, são delineados os critérios utilizados para a seleção dos textos utilizados nessa atividade. Embora as tarefas envolvam especificamente a tradução direta para o português de textos em inglês, o mesmo tipo de atividade pode ser realizado com outros pares linguísticos ou com o mesmo par linguístico na direção inversa (do português para o inglês). Foram escolhidos para a atividade textos pertencentes ao gênero discursivo piada, por três razões principais.

A escolha do gênero discursivo piada se deve, em primeiro lugar, ao fato de que seu caráter cultural é fortemente marcado. Como afirma Possenti (1998), todos os textos são, de fato, culturalmente marcados, e o gênero discursivo piada não foge a essa regra. No entanto, as piadas podem ser consideradas um gênero particularmente marcado do ponto de vista cultural, já que quase nunca é suficiente a reconstituição do seu conteúdo semântico para compreender uma piada, sendo necessário estabelecer uma série de mediações entre esse conteúdo e os conhecimentos socialmente partilhados por uma determinada comunidade. Isso porque as piadas contêm, com frequência, o que Aixelá (2007, p. 58) definiu como “itens culturalmente marcados”.

A compreensão das piadas depende, em geral, de conhecimentos prévios muito específicos sobre seus temas, personagens e representações culturais. Por causa de seu caráter cultural fortemente marcado, a piada pode não produzir efeito cômico fora da cultura de origem. As referências evocadas por uma

piada devem ser compreendidas não apenas pelo tradutor, mas também pelo receptor da tradução. Se o receptor não partilhar dos conhecimentos necessários para sua compreensão, a piada não produzirá efeito. Por isso, Chiaro (1992, p. 1) afirma que "o humor verbal viaja mal". A piada permite, assim, tratar da diferença entre os conhecimentos extralinguísticos do receptor da cultura-fonte e do receptor da cultura-alvo.

A escolha do gênero de humor piada se deve, em segundo lugar, ao fato de que esse gênero discursivo pode concentrar um número extremamente variado de problemas de tradução. De modo geral, pode-se afirmar que há dois tipos principais de humor explorados nas piadas: o humor contextual reside na própria narrativa, enquanto o humor linguístico aparece nos jogos de palavras. Em um importante texto sobre piadas, Hockett (1977) chama a esses dois tipos de piadas prosaicas e poéticas, respectivamente, segundo a distinção ciceroniana entre as facécias relacionadas ao "assunto" ou ao "dito" (Marques Júnior, 2008, p. 50).

O efeito cômico do primeiro tipo de humor depende exclusivamente da narração de uma situação, comportamento ou cena, os quais jogam com um determinado aspecto do conhecimento de mundo partilhado pelo emissor e pelo receptor. O efeito cômico do segundo tipo também pode envolver o humor contextual, mas seu foco reside em uma brincadeira com a própria linguagem. O humor linguístico das piadas costuma utilizar jogos de palavras, como paranomásias, ironias, malapropismos, neologismos, alusões, polissemias, homofonias, homonímias, equivocidades, calemburs, palavras-valise e citações truncadas. Dependentes dos significados próprios a cada língua, esses jogos de palavras são frequentemente intraduzíveis.

Como afirma Marta Rosas (2002), pode haver coincidências linguísticas entre os jogos de palavras da língua-fonte e da língua-alvo. Nesse caso, a tarefa é facilitada, já que basta ao tradutor encontrar na língua-fonte o jogo de palavras explorado na língua-alvo. No entanto esse tipo de coincidência não ocorre comumente. Nesses casos, não resta ao tradutor nenhuma alternativa senão criar um novo jogo de palavras na língua-alvo, o qual, ainda que diferente do jogo de palavras da língua-fonte, permita produzir um efeito cômico.

Como tende a conter um número elevado de problemas relacionados, em particular, aos conhecimentos extralinguísticos, o gênero piada é capaz de oferecer aos tradutores em formação desafios de compreensão e reformulação. No modelo de análise das tarefas de tradução utilizado pelo grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017), os textos variam entre 175 e 300 palavras. Para a realização da atividade descrita a seguir, foram selecionadas duas piadas contendo pouco menos de 100 palavras cada. Por um lado, os dois textos pertencem ao gênero piada, para evitar que os problemas tradutórios da atividade variem excessivamente. Por outro, cada uma das duas piadas utiliza um dos dois tipos de humor mencionados anteriormente. Para oferecer um leque mais representativo dos problemas tradutórios encontrados nesse gênero de discurso, optou-se por selecionar uma piada com humor contextual e outra com humor linguístico.

A escolha do gênero de humor piada se deve, em terceiro lugar, ao fato de ele tender a não conter problemas linguísticos demasiadamente complexos em língua estrangeira, nem em língua portuguesa, tendo em vista seu vínculo íntimo com um registro oral de comunicação. Embora possam ser publicadas em coletâneas na forma de textos escritos, as piadas, normalmente,

circulam na modalidade oral. Assim, sua publicação em formato escrito é, em muitos casos, uma transcrição *a posteriori* de uma versão oral prévia.

As piadas aqui selecionadas são, em particular, caracterizadas por um registro de linguagem corrente, por um léxico básico e por uma sintaxe simples. Essas piadas não oferecem uma dificuldade elevada de compreensão linguística, permitindo que tradutores em formação com um nível intermediário de proficiência na leitura de textos escritos possam realizar a atividade. Além disso, sua tradução para o português não exige um registro elevado de linguagem, um léxico variado nem uma sintaxe elaborada. Isso não significa que a subcompetência bilíngue em português não deva ser mobilizada, mas que a atividade pressupõe um tradutor em formação dotado de um nível intermediário de escrita na língua.

3 Planejamento do conteúdo

3.1 A atividade didática

A escolha de textos pertencentes ao gênero discursivo piada se deve ao objetivo principal da atividade didática baseada em tarefas de tradução descrita neste capítulo, qual seja, desenvolver, em particular, a subcompetência extralinguística em tradução, possibilitando que tradutores em formação reflitam sobre os diferentes métodos para a aquisição dos conhecimentos extralinguísticos (conhecimentos enciclopédicos, especializados e biculturais) necessários à tradução de duas piadas do inglês para o português. A atividade prevê uma importante etapa destinada a ser desenvolvida em sala de aula.

Em sua crítica aos métodos didáticos supostamente centrados no aluno, Arrojo e Rajagopalan (1992) se preocupam em transformar o ensino da leitura em um processo verdadeiramente formador. Como a ideologia escolar outorga ao professor a autoridade de único árbitro dos significados corretos e aceitáveis dos textos, ele não deveria escamotear seu próprio papel como produtor de significados, mas, pelo contrário, promover a conscientização desse papel, ensinando os alunos a não se ignorarem como sujeitos e a fazerem parte dessa produção.

A atividade didática aqui proposta trata dos diferentes estágios envolvidos no processo tradutório, combinando, para isso, três tarefas distintas: pesquisa, tradução e revisão. As tarefas previstas na atividade visam discutir em sala de aula esses três estágios. Embora as tarefas de pesquisa, tradução e revisão possam ser realizadas durante a aula, a atividade prevê que todas essas tarefas sejam realizadas previamente à aula, por dois motivos principais. Se as tarefas são realizadas durante a aula, reduz-se não apenas o tempo disponível para a aquisição dos conhecimentos extralinguísticos necessários para a realização da tradução (seja por meio da análise das informações intratextuais, seja por meio da pesquisa de informações extratextuais), mas também a autonomia dos tradutores em formação com relação ao professor para a aquisição desses conhecimentos. Se as tarefas são realizadas previamente à aula, aumenta-se o tempo dedicado à discussão das tarefas, bem como a autonomia dos tradutores em formação.

Isso não significa que novas pesquisas não possam ser realizadas em sala de aula para complementar os conhecimentos extralinguísticos adquiridos previamente, dependendo das ferramentas e dos recursos didáticos disponíveis. As tarefas

realizadas antes da aula serão discutidas e analisadas com base na etapa em sala de aula e avaliadas pelo professor em uma etapa posterior à sala de aula. Portanto, a atividade didática envolve três etapas: uma etapa prévia, uma etapa em sala de aula e uma etapa posterior.

A atividade pode ser ajustada a turmas com um número maior ou menor de tradutores em formação. As tarefas podem ser realizadas seja individualmente, seja em grupos (constituídos por duplas, trios etc.). Em uma turma pequena, as tarefas poderiam ser realizadas individualmente, enquanto em uma turma grande, os grupos poderiam ser constituídos por duas ou mais pessoas. Nada impede que mais de um grupo realize a mesma tarefa, mas, nesse caso, haveria mais de uma versão para ser comparada em sala de aula, o que exigiria um tempo maior para a análise e a discussão das diferentes versões. Para não haver mais de uma versão de cada piada, é desejável que cada grupo desempenhe uma tarefa diferente.

Como a tarefa de cada grupo se limita a uma única piada, separadamente, a atividade exige seis grupos diferentes, responsáveis pelas três tarefas da primeira piada e pelas três tarefas da segunda. Para que cada grupo desempenhe uma tarefa diferente, são necessários, no mínimo, seis tradutores em formação, que realizariam cada uma das seis tarefas individualmente. Supondo-se que a turma tenha aproximadamente uma dúzia de tradutores em formação, os grupos podem ser constituídos por duplas, e assim por diante.

O desafio da atividade é criar uma dinâmica colaborativa em sala de aula na qual os tradutores em formação assumem um papel ativo na produção do significado. Quanto melhor for essa dinâmica,

menos papéis diferentes o professor precisará assumir na etapa em sala de aula, podendo se concentrar no papel de mediador das contribuições trazidas pelos tradutores em formação. Todas as tarefas são baseadas em pesquisas sobre os temas contidos nas piadas, pesquisas essas que podem ser realizadas em materiais de consulta previamente disponibilizados pelo professor ou encontrados pelos próprios tradutores em formação. Embora sejam diferentes, as tarefas desenvolvidas pelos grupos nem sempre apresentam informações concordantes; essas eventuais discordâncias são passíveis de serem exploradas pelo professor na etapa em sala de aula, com vistas a não escamotear o conflito das interpretações, segundo a expressão de Ricoeur (1978).

3.1.1 A etapa prévia

As tarefas realizadas fora de sala de aula estão intimamente relacionadas ao desenvolvimento da etapa em sala de aula, que pode durar um período entre duas e quatro horas, distribuídas em sessões que podem ocupar uma ou duas aulas. A realização da atividade pressupõe uma organização prévia. Pelo menos duas semanas antes da aula, as tarefas são distribuídas entre os grupos, cujo número de integrantes depende do número total de integrantes da turma. Nesse momento, todos os integrantes da turma são divididos em seis grupos:

a) dois grupos ficam responsáveis pela pesquisa das informações intra e extratextuais necessárias à compreensão e reformulação de cada uma das duas piadas, separadamente;

b) dois grupos ficam responsáveis pela tradução de cada uma das duas piadas, separadamente; e

c) dois grupos ficam responsáveis pela revisão de cada uma das duas traduções, separadamente.

Os três grupos responsáveis pela pesquisa, pela tradução e pela revisão da mesma piada realizam suas respectivas tarefas isoladamente. Os quatro grupos responsáveis pela tradução e pela pesquisa devem receber suas respectivas piadas duas semanas antes da aula, contando com uma semana para realizar suas tarefas; uma semana antes da aula, os dois grupos responsáveis pela tradução devem entregar suas tarefas, que são, então, distribuídas entre os dois grupos responsáveis pela sua revisão, que têm até a véspera da aula para entregá-las, para que o professor tenha tempo de lê-las e analisá-las antes da aula.

As modificações propostas pelo grupo de revisores podem ser inseridas no mesmo manuscrito da tradução através do recurso "controle de modificações", do aplicativo Word, por exemplo. Desse modo, as duas versões de cada piada, realizadas pelos tradutores e pelos revisores, ficam visíveis no mesmo arquivo, que pode ser projetado em um *Data Show*, caso nem todos os tradutores em formação tenham acesso a computadores.

Os dois grupos responsáveis pela pesquisa também recebem suas respectivas piadas duas semanas antes da aula. Diferentemente dos grupos responsáveis pela tradução e dos responsáveis pela revisão, que dispõem de apenas uma semana cada um para realizar suas tarefas, aqueles dois grupos dispõem das duas semanas que antecedem a etapa em sala de aula para elaborar um relatório de pesquisa contendo as informações intra e extratextuais necessárias à compreensão e reformulação de suas respectivas piadas. Para auxiliar a produção e a apresentação desse relatório, pode ser entregue o seguinte quadro de análise textual orientada à tradução no dia da distribuição das tarefas:

Quadro 1 – Análise textual orientada à tradução

Informações extratextuais		
	Texto-fonte	Texto-alvo
Emissor		
Intenção do emissor		
Receptor		
Meio		
Lugar		
Tempo		
Propósito (motivo)		
Função		
Informações intratextuais		
	Texto-fonte	Texto-alvo
Assunto		
Conteúdo		
Pressuposições		
Estruturação		
Elementos não verbais		
Léxico		
Sintaxe		
Elementos suprassegmentais		
Efeito		
	Texto-fonte	Texto-alvo
Efeito do texto		

Fonte: Adaptado de Liberatti (2017, p. 50).

3.1.2 A etapa em sala de aula

Na etapa de sala de aula, as tarefas são apresentadas. Inicialmente, o grupo responsável pela pesquisa da primeira piada a lê em voz alta e apresenta seu relatório. Essas informações podem ser discutidas com todos os tradutores em formação cuja tarefa foi dedicada à mesma piada. Em seguida, é lida a tradução dessa mesma piada pelo grupo responsável; essa leitura é sucedida por uma discussão sobre as passagens que oferecem problemas de tradução; finalmente, é lida a revisão do mesmo texto pelo grupo responsável; essa leitura é, por sua vez, sucedida por uma nova discussão sobre as passagens que oferecem problemas de revisão.

A mesma sequência de apresentações e discussões é conduzida com a segunda piada, cujas tarefas de pesquisa, tradução e revisão foram realizadas pela outra metade dos integrantes da turma. A leitura e discussão de cada piada em inglês e das três tarefas podem durar entre uma e duas horas. Cabe ao professor, por um lado, analisar os conhecimentos extralinguísticos previamente adquiridos pelos grupos para realizar suas tarefas e, por outro, apresentar os conhecimentos sobre tradução necessários para as tomadas de decisão dos grupos responsáveis pela tradução e revisão. A análise e a discussão das piadas selecionadas são apresentadas no subcapítulo 4. Desenvolvimento das atividades.

3.1.3 A etapa posterior

Na etapa posterior, é solicitado o reenvio, por parte dos grupos responsáveis pelo relatório de pesquisa e pela tradução, de uma versão corrigida de suas respectivas tarefas, caso os

comentários e as análises feitos pelos outros grupos responsáveis por tarefas dedicadas à mesma piada ou a própria discussão em sala de aula tenha modificado suas escolhas. Pode ser definida como data para esse envio até uma semana depois da aula, para que a discussão acumulada não seja inteiramente esquecida pelos grupos responsáveis.

Durante a segunda semana subsequente à entrega da retradução, os grupos responsáveis pela revisão enviam a versão corrigida de sua própria tarefa, que consiste na revisão da versão corrigida da tradução. Portanto os grupos responsáveis pela revisão, da mesma forma que os grupos responsáveis pela pesquisa e pela tradução, também enviam uma versão corrigida da sua tarefa com base na tradução enviada uma semana depois da etapa em sala de aula.

A etapa posterior visa garantir que os tradutores em formação participem ativamente da etapa em sala de aula, pois as versões corrigidas de suas respectivas tarefas são feitas com base na discussão e análise desenvolvidas nessa etapa. A etapa em sala de aula é, portanto, o momento não apenas de apresentação das tarefas realizadas na etapa prévia, mas também de reflexão sobre o trabalho realizado nessa etapa, para que o resultado dessa reflexão seja integrado à etapa posterior. Cada uma das três tarefas realizadas na etapa prévia e cada uma das três tarefas realizadas na etapa posterior pode ser avaliada pelo professor; assim, cada tradutor em formação receberia duas notas.

A organização das datas de entrega para a realização das três etapas da atividade pode ser gerida pelo sistema Moodle (para citar apenas um exemplo), que permite: receber as várias tarefas enviadas pelos tradutores em formação; oferecer materiais

de consulta e fontes de pesquisa para a realização da atividade; e avaliar as tarefas enviadas.

4 Desenvolvimento das atividades

Neste subcapítulo, são analisadas as duas piadas propostas e seus respectivos problemas tradutórios. A primeira piada possui 73 palavras, e a segunda, 89, conforme reproduzidas a seguir. As duas piadas foram retiradas da coletânea intitulada *Happier jokes* (2017), de James David. Outras piadas da mesma coletânea[23] ou outras coletâneas de piadas em inglês podem ser utilizadas para desenvolver esse tipo de atividade, de modo a ampliar o número de tarefas e aprofundar os problemas tradutórios por elas apresentados.

Para a primeira piada, são disponibilizados materiais de consulta (referências bibliográficas, fontes documentais e sites na Web), que podem ser pesquisados pelos grupos responsáveis pelas diferentes tarefas (cf. o subcapítulo 4.1.2. Material de consulta). O foco das tarefas com a primeira piada reside na filtragem de informações intra e extratextuais previamente disponibilizadas pelo professor aos três grupos por ela responsáveis.

Para a segunda piada, não são disponibilizados materiais de consulta, ao contrário do previsto para a primeira piada. Essa diferença nas tarefas da segunda piada (que é mais longa) visa estimular os tradutores em formação a pesquisarem materiais de

[23] Por exemplo, a piada sobre o fabricante de móveis de Grand Rapids (Michigan) em visita a Paris (David, 2017, p. 24), ou a piada sobre o cubano infeliz preso por um agente da polícia secreta (David, 2017, p. 24).

consulta por conta própria, com base apenas nas pistas presentes nas informações intratextuais. O foco das tarefas com a segunda piada é realizar uma discussão sobre os materiais de consulta selecionados pelos tradutores em formação, inclusive sobre a confiabilidade desses materiais. Ao contrário do relatório do grupo de pesquisa da primeira piada, o relatório do grupo de pesquisa da segunda piada deve incluir os materiais de consulta utilizados na realização de sua tarefa.

É discutido, a seguir, o desenvolvimento da atividade didática voltada para a aquisição de conhecimentos linguísticos e, sobretudo, extralinguísticos necessários à realização das tarefas de pesquisa, tradução e revisão. Depois de ser apresentada uma proposta de tradução de cada uma das duas piadas, são analisados os problemas tradutórios levantados por essas tarefas. Essa proposta não é prescritiva, mas apenas um instrumento para a análise das tarefas.

4.1 A primeira piada

When Prime Minister Harold Macmillan was British Resident Minister in Algeria during World War II he was called upon to settle a dispute between British and American officers in the Allied mess. The Americans wanted drinks served before meals, the British after.

Macmillan's action was worthy of Solomon: 'Henceforth, we will all drink before meals indifference [sic] to the Americans, and we will all drink after dinner indifference [sic] to the British.' (David, 2017, p. 23).

4.1.1 Proposta de tradução

Durante a Segunda Guerra Mundial, quando o ex-primeiro-ministro, Harold Macmillan, era ministro residente da Inglaterra na Argélia, ele foi convocado para resolver uma contenda entre oficiais britânicos e americanos na cantina dos exércitos aliados. Os americanos queriam que as bebidas fossem servidas antes das refeições, e os ingleses depois.

A sábia decisão tomada por Macmillan foi digna de Salomão: "De agora em diante, todos nós beberemos antes das refeições em deferência aos americanos, e todos nós beberemos depois do jantar em deferência aos ingleses" (tradução nossa).

4.1.2 Material de consulta

- Para a biografia de Harold Macmillan, leia o artigo publicado no Oxford Dictionary of National Biography: "Macmillan, (Maurice) Harold, first earl of Stockton (1894-1986)", de Henry Colin Gray Matthew (2011).
- Para a definição de termos como, por exemplo, *mess*, consulte dicionários monolíngues e bilíngues.[24]
- Para a definição de *Resident Minister*, consulte o verbete *Minister-Resident*, na *Encyclopedia Britannica* (Minister-Resident, 2018).

[24] Disponível em: <https://onelook.com/?w=dinner&ls=a>. Acesso em: 26 maio 2018.

- Para o discurso *Toasts of the President and Prime-Minister Harold Wilson*, de Lyndon Johnson (1964), acesse o site *The American Presidency Project*.[25]

- Para uma discussão sobre o humor britânico, leia o capítulo *Isto é engraçado?*, de Sírio Possenti (1998, p. 134-136).

- Para charges sobre *Supermac*, de Victor Weisz, acesse o site *British Cartoon Archive*, da University of Kent.[26]

4.1.3 Análise dos problemas tradutórios

Na etapa de leitura, é possível perceber que a primeira piada contém erros no discurso direto introduzido entre aspas. Esse discurso utiliza por duas vezes a locução *indifference*, que foi sucedida pelo advérbio latino *sic* entre colchetes na transcrição realizada anteriormente, para evidenciar que a locução contém um erro indesejado na própria edição. Como esse discurso, que conclui a piada, é justamente a passagem responsável por produzir o efeito cômico, os erros comprometem inteiramente sua compreensão. Por isso, os grupos responsáveis pela primeira piada necessitam adquirir conhecimentos complementares ao texto.

A piada se baseia em uma anedota situada na Segunda Guerra Mundial. Essa anedota foi citada pelo presidente americano Lyndon Johnson em um discurso realizado no dia 7 de dezembro de 1964, que foi publicado no segundo volume dos documentos

---

[25] Disponível em: <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index. php?pid= 26749>. Acesso em: 27 maio 2018.

[26] Disponível em: <https://www.cartoons.ac.uk>. Acesso em: 26 maio 2018.

públicos do seu primeiro mandato (1963-1964).[27] No entanto, a versão contada por Lyndon Johnson possui várias diferenças em relação à transcrição realizada por James David.[28] A comparação entre as duas versões da anedota permite, em particular, corrigir os erros contidos nessa transcrição: as duas ocorrências da locução *indifference* devem ser substituídas por *in deference*. Esses erros permitem tematizar a crença de que o texto-fonte jamais contenha erros, bem como a responsabilidade ética do tradutor diante deles.

A piada mobiliza conhecimentos sobre a história da política britânica e, em particular, sobre um dos principais políticos do século XX, o primeiro conde de Stockton, Harold Macmillan (1894-1986). Na etapa de sala de aula, podem ser discutidos os conhecimentos sobre sua biografia. A piada menciona o período em que Macmillan assumiu na Argélia seu primeiro cargo de governo como *British Resident Minister*. Vinculado à estrutura administrativa das colônias britânicas na África e na Ásia, esse posto designa um representante oficial do governo britânico com prerrogativas políticas típicas do domínio colonial.

[27] Como vice-presidente de John F. Kennedy, assassinado em Dallas em 22 de novembro de 1963, Lyndon Johnson terminou o mandato desse último, iniciado em 1961. Quando proferiu aquele discurso, Johnson acabara de vencer as eleições que o conduziram a seu único mandato completo (1965-1969).

[28] *We have many difficult problems. I am sure the traditional British ability to find reasoned solution will ultimately prevail. During World War II the British Minister in Algeria was called upon to mediate a dispute between British and American officers. The American officers wanted drinks served before their meals. The British wanted their drinks served after their meals. He came up with this answer: "In deference to the British," he said, "we will all drink after meals and in deference to the Americans, we will all drink before the meal." This kind of British genius has solved a great many problems* (Johnson, 1964, p. 1645).

Durante a Segunda Guerra Mundial, Macmillan foi nomeado para esse cargo pelo primeiro-ministro britânico da época, Winston Churchill, que estava em seu primeiro mandato (1940-1945). Ocupada pelo exército alemão em 1940, a Argélia, que era território francês, foi liberada pelo exército americano em 1942, quando Macmillan passou a ocupar o posto de ministro residente naquele país, onde permaneceu até o fim da guerra. O sucesso adquirido nesse posto motivou o escritor John Wyndham a chamá-lo na época de vice-rei do mediterrâneo (Matthew, 2011).

A piada se refere, no presente da enunciação, a Macmillan como primeiro-ministro, pois, quando a anedota foi citada pelo presidente estadunidense, fazia pouco mais de um ano que aquele deixara o cargo, depois de ter servido como chefe de governo por seis anos (1957-1963). Esse conhecimento histórico deve ser discutido, para que não haja confusão entre o cargo de ministro residente da Inglaterra na Argélia, ocupado durante a Segunda Guerra Mundial, e o posto de primeiro-ministro britânico, assumido na década seguinte.

Segundo a anedota, Macmillan foi convocado, como representante do governo britânico na Argélia, para resolver uma disputa entre oficiais britânicos e americanos ocorrida na *Allied mess*. O termo *mess* deve ser pesquisado em dicionários monolíngues e bilíngues, já que é utilizado em uma acepção técnica, designando a "cantina" da base militar ocupada pelos oficiais dos exércitos aliados, como é designada a coalizão militar dos países que se uniram para combater o assim chamado "eixo do mal". A coalizão dos aliados foi liderada pelos Estados Unidos, pela Inglaterra e pela (antiga) União Soviética.

Depois que os Estados Unidos entraram na Segunda Guerra Mundial, em dezembro de 1941, e se uniram à Inglaterra, os

exércitos dos dois países passaram a atuar conjuntamente nas operações militares. Nessa piada, a razão da contenda entre os oficiais dos dois países líderes da coalizão aliada coloca em cena uma diferença cultural entre os seus respectivos costumes alimentares: os oficiais americanos queriam que as bebidas fossem servidas antes das refeições, e os oficiais britânicos que fossem servidas depois.

Como afirma a piada, a decisão tomada por Macmillan foi *worthy of Solomon*. A menção a Salomão parece fazer referência a seu julgamento sobre a causa de duas prostitutas que reivindicavam a maternidade do mesmo filho: depois que o rei decidiu que o filho fosse cortado em dois com uma espada para ser dividido entre as duas mulheres, a mãe verdadeira se revela ao abrir mão de sua metade para preservar a vida do filho (1 Reis 3: 16-28). Essa referência, que visa enfatizar a sabedoria de Macmillan, pode ser traduzida literalmente, com ou sem uma explicação – "digna de Salomão (o sábio rei de Israel)" –, ou pode ser traduzida por meio de uma expressão genérica, como "uma sábia decisão". Essas duas opções permitiriam discutir conhecimentos sobre tradução, já que utilizam os procedimentos técnicos chamados, respectivamente, de tradução literal (podendo ser acompanhada ou não de uma explicação) e de generalização (cf. capítulo 1). Esse último procedimento é comumente utilizado para traduzir itens culturalmente marcados, como afirma Newmark (1988).

Enunciada em discurso direto, a decisão de Macmillan é reproduzida na piada com um tom ironicamente solene. As repetições presentes nas duas frases – "nós todos [...] das refeições em deferência" – conferem ênfase a seu discurso. Além disso, a locução em inglês *in deference* parece ser dotada de certo pedantismo. Na discussão sobre a tradução e a revisão, podem

ser abordadas as marcas estilísticas que permitem conferir aquele tom em português. Pela sua formalidade, a locução “em deferência” pode dificultar sua compreensão, diferentemente do que ocorreria com sinônimos mais correntes, como “em consideração” ou “em respeito”.

O efeito cômico produzido pela piada depende do anticlímax produzido pela sua decisão, cujo caráter prosaico contrasta com a expectativa criada pela menção a sua sabedoria bíblica e com o seu tom solene. A anedota original, proferida pelo presidente recém-eleito Lyndon Johnson na presença do primeiro-ministro britânico Harold Wilson, visava elogiar o tradicional pragmatismo britânico (Johnson, 1964). Ao ser destacada desse contexto e transformada em uma piada, aquela anedota adquire uma nova função.

A compreensão da nova função adquirida pela anedota pode ser fortalecida pelo conhecimento extralinguístico do conjunto de discursos cômicos destinados a ridicularizar a atuação política de Harold Macmillan. Para evidenciar essa nova função adquirida pela piada, pode ser discutida sua relação de intertextualidade com as charges de *Supermac* que, criadas em 1958 por Victor Weisz, parodiam o quadrinho estadunidense *Superman*.[29] Os conhecimentos extralinguísticos sobre as charges de *Supermac* permitem explicitar o efeito cômico produzido pela piada sobre o receptor anglo-saxão.

Na etapa de sala de aula, pode ser discutida a nova função adquirida pela tradução em português com base na teoria do

---

[29] O apelido irônico dado ao personagem de Macmillan na sequência de charges acabou, no entanto, contribuindo positivamente para sua imagem política, segundo seu biógrafo, Richard Thorpe (2010).

escopo. Segundo essa teoria (Nord, 2016), o texto traduzido raramente mantém no interior da cultura-alvo a mesma função desempenhada pelo texto-fonte. O receptor da tradução que não partilhar as informações intra e intertextuais mobilizadas pela piada pode não achar graça alguma. No entanto esse é um limite racional da tradução, como afirma Coseriu (2010), já que as referências extralinguísticas implicadas em um texto só podem ser explicadas ou descritas, não podem ser traduzidas. Segundo a sabedoria popular, uma piada que precisa ser explicada não foi bem-sucedida. Portanto também é possível incluir entre os conhecimentos sobre tradução discutidos na etapa de sala de aula a discussão sobre os limites da tradução.

4.2 A segunda piada

Way back in the days of the Wild West it was a dangerous place to live. Bandits were on the loose, gunmen roamed the land, and every man had to protect himself as best as he could.

So, when a cowboy passed a friend's lonely ranch-house and saw his friend barricading the doors and nailing planks over the windows, he wasn't unduly surprised. Rumour had it that Jesse James and his gang were headed this way.

'Expecting trouble, Jake?' said the cowboy.

'Sure am,' replied Jake.

'Outlaws?'

'Nope. In-laws.' (David, 2017, p. 8).

4.2.1 Proposta de tradução

Antigamente, no Velho Oeste, viver era muito perigoso. Os bandidos estavam à solta, pistoleiros vagavam pelo território e todo homem tinha que se proteger como podia.

Naquela época, um caubói, ao passar pela sede do rancho solitário de um colono amigo seu e vê-lo erguendo barricadas nas portas e pregando tábuas nas janelas, não ficou nem um pouco surpreso. Corria um rumor de que o bando de Jesse James estava a caminho daquela região.

– Esperando problemas, Jake? – disse o caubói.

– Pois é. – respondeu Jake.

– Criminosos?

– Não, os sogros (tradução nossa).

4.2.2 Análise dos problemas tradutórios

Na etapa de leitura, é possível perceber as marcas de oralidade que caracterizam o registro de linguagem não apenas no trecho final com diálogos, mas desde a descrição apresentada na primeira frase. Essas marcas são lexicais (por exemplo, *nope*) e, sobretudo, morfossintáticas (por exemplo, a omissão do pronome pessoal na resposta *sure am*). Essas marcas de oralidade permitem tratar do conhecimento sobre as variedades linguísticas do inglês faladas nas diferentes regiões dos Estados Unidos.

Na etapa de discussão sobre a tradução e a revisão, podem ser tematizadas as escolhas dos grupos responsáveis por essas tarefas para as diferentes marcas de oralidade utilizadas na piada.

Podem ser levantados, assim, os conhecimentos sobre tradução relativos à utilização de um registro coloquial do português para a manutenção das marcas de oralidade do texto-fonte. Uma lista das principais marcas morfossintáticas de oralidade que podem ser utilizadas na tradução de diálogos ficcionais pode ser encontrada em *A tradução literária* (2012), de Paulo Henriques Britto, em particular, nas páginas 96-106 do capítulo *Tradução de ficção* (Britto, 2012).

A segunda piada mobiliza o imaginário mítico estadunidense sobre o *Wild West* (Oeste selvagem), também chamado de *Old West* (Velho Oeste) ou de *Far West* (Oeste distante), cuja aclimatação – um procedimento técnico também chamado de decalque (Barbosa, 1990) –, no termo em português “faroeste”, é utilizada para designar o gênero cinematográfico tão explorado pela indústria estadunidense desde seus primórdios. Para reconstituir esse imaginário, que constitui uma das raízes dos valores de individualismo e empreendedorismo da cultura estadunidense, os filmes de faroeste podem ser uma importante fonte de conhecimentos extralinguísticos utilizada pelo grupo responsável pela pesquisa.

A segunda piada contém um número elevado de itens culturalmente marcados, como as três personagens representadas na piada: o colono, o caubói e o fora da lei. Esse último é designado por três termos diferentes: *gunmen*, *outlaw* e *bandit*. Essa variedade de termos para se referir à personagem do fora da lei enfatiza todos os tipos de perigo a que estavam sujeitos os colonos. Sinônimos de fora da lei podem ser pesquisados em dicionários de sinônimos em português.[30] A eventual diminuição do número de sinônimos

[30] Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br>. Acesso em: 29 maio 2018.

utilizados em português para traduzir esses três termos pode ser discutida na etapa de sala de aula, já que ela permite tratar dos conhecimentos sobre tradução, em particular da deformação chamada por Berman (2007) de empobrecimento quantitativo.

No início do segundo parágrafo, a narração evoca uma cena típica dos filmes de faroeste: a passagem de um caubói pelo rancho de um amigo. A importância de traduzir o adjetivo "solitário" (que qualifica o rancho) pode ser enfatizada, já que permite inferir que seu amigo é um colono. A tradução do verbo *passed* em inglês por um termo em português que explicite a transitoriedade da ação permite caracterizar o nomadismo do caubói, por oposição ao sedentarismo do colono. Embora não seja utilizada na piada, o termo colono pode ser explicitado pelo tradutor, já que essa referência está implícita na cena descrita.

A tradução do termo *cowboy* também pode ser discutida, pois, além da aclimatação caubói, há, em português, diferentes termos equivalentes, como, por exemplo, "vaqueiro", "peão" e "boiadeiro". A discussão sobre a melhor opção para traduzir os matizes semânticos presentes no termo em inglês permite tratar de conhecimentos sobre tradução, como os procedimentos técnicos chamados de equivalência e transferência (Barbosa, 1990). Essa discussão também possibilita apresentar o procedimento técnico chamado de explicitação, se o termo colono tiver sido adicionado, como na tradução proposta: "um colono amigo seu" (cf. capítulo 1).

Na frase em que o caubói, de passagem, viu seu amigo erguendo barricadas nas portas e pregando tábuas nas janelas, o verbo *saw* leva à identificação do receptor da piada com o caubói, já que o receptor imagina a cena da perspectiva do caubói. A referência militar presente no termo em inglês *barricading* evoca outra cena comumente retratada nos filmes de faroeste, na qual

os pacíficos colonos buscam se proteger de um ataque que, via de regra, é realizado por odiosos bandidos ou ferozes índios.

O relato da reação do caubói é introduzido no predicado da oração principal que se sucede à longa descrição contida na oração subordinada adverbial temporal. A frase seguinte permite consolidar a expectativa de um conflito iminente, já que afirma que havia um rumor de que o bando do célebre fora da lei Jesse James (1847-1882) estava a caminho daquela região. Jesse James adquiriu notoriedade em dezembro de 1869, quando assassinou o capitão John Sheets durante um assalto a um banco em Missouri.

O bando de Jesse James foi retratado em um grande número de filmes e seriados de faroeste, além de biografias, romances de aventura, histórias em quadrinhos e, até mesmo, em canções *folk*, como *Outlaw Blues*, de Bob Dylan. Essa canção faz parte do disco *Bringing it all back home* (Dylan, 1965). Podem ser discutidos, por um lado, os conhecimentos prévios de todos os tradutores em formação sobre Jesse James e seu bando e, por outro, os materiais de consulta utilizados pelo grupo responsável pela pesquisa para reconstituir informações sobre o bando do temido fora da lei.

A referência ao bando de Jesse James, que era constituído por antigos membros do exército confederado, permite situar a narrativa no período imediatamente posterior à Guerra Civil (1861-1865), ou Guerra de Secessão, que foi um dos eventos mais importantes da história estadunidense. Embora esteja associada a um conjunto de itens culturalmente específicos, a referência à época anárquica do Velho Oeste pode encontrar possíveis analogias com a cultura brasileira, por exemplo, com o sertão.

A tradução da primeira frase pode fazer referência ao sertão mítico ficcionalmente reconstituído pela prosa de Guimarães

Rosa, evocando o célebre refrão de *Grande sertão: veredas*: “Viver é muito perigoso” (Rosa, 1994, p. 16). Esse exemplo de tradução permite discutir o componente bicultural que a subcompetência extralinguística inclui, podendo ser utilizado para explicitar, em particular, a importância dos conhecimentos sobre a cultura-alvo.

No diálogo final da piada, a utilização do nome próprio Jake transmite intimidade entre os dois personagens. Além disso, a ambiguidade do termo *trouble*, que pode designar tanto um confronto violento quanto um incômodo familiar, visa aludir ao mal-entendido sobre o qual a piada se assenta. Podem ser discutidas as opções para a substituição (ou não) do nome próprio por um nome utilizado em português, bem como para a tradução de *trouble*, com vistas a manter o mal-entendido e garantir o efeito cômico por meio de um termo genérico como “problema”.

Como visto anteriormente, nas piadas caracterizadas pelo humor linguístico, o efeito cômico é produzido por meio de jogos de palavras, os quais estão intrinsecamente enraizados na especificidade de cada língua e nem sempre possuem coincidência em outras línguas. Quando isso ocorre, há uma dificuldade suplementar de tradução. É o que acontece com o jogo entre as palavras *outlaws* (foras-da-lei) e *in-laws* (parentes por casamento, em particular os sogros), que não possuem coincidência linguística em português.

Em inglês, o termo para se referir aos parentes por casamento – utilizado, por exemplo, em *father-in-law* e *mother-in-law* (sogros) ou *brother-in-law* e *sister-in-law* (cunhados) – sugere que o inimigo não é externo, mas interno à própria família. Identificando os familiares do cônjuge com perigosos invasores, o efeito cômico produzido pelo jogo de palavras ridiculariza o casamento, exaltando os valores do individualismo e do empreendedorismo

veiculados pelas representações culturais sobre o Velho Oeste, particularmente pela figura do caubói, comumente caracterizado como um herói destemido.

Diante desse problema de tradução, uma possibilidade seria produzir algum tipo de associação no nível do significante entre os dois termos utilizados em inglês, como entre "sogros" e "criminosos". Embora os matizes semânticos dos termos *outlaws* e *in-laws* não sejam inteiramente recuperados, essa tradução produziria um efeito de paralelismo entre os dois termos por meio da rima (em *–osos*) e da regularidade do número de sílabas. Tanto a pergunta – "criminosos?" – quanto a resposta – "não, os sogros" – possuem quatro sílabas cada uma. A própria utilização do artigo definido em "os sogros" confere ênfase à resposta.

5 Resultados esperados

A atividade didática baseada em tarefas se divide em três etapas, incluindo seis tarefas (três na etapa prévia e três na etapa posterior) para cada uma das duas piadas, que são representativas dos dois tipos principais de humor, o contextual e o linguístico. As tarefas distribuídas duas semanas antes da aula são realizadas previamente por cada um dos seis grupos de maneira isolada. Com base na análise e discussão conduzida pelo professor na etapa em sala de aula, cada uma dessas tarefas é posteriormente refeita pelos grupos responsáveis. A compreensão dessas piadas depende de conhecimentos extralinguísticos sobre a cultura anglo-saxã, em geral, e sobre os temas tratados, em particular. As duas piadas selecionadas na atividade abordam, respectivamente, temas relacionados à Segunda Guerra Mundial e ao imaginário

estadunidense sobre o Velho Oeste. Não é exigido que os tradutores em formação detenham previamente esses conhecimentos ao realizarem as tarefas propostas, os quais podem ser adquiridos durante a realização da tarefa por cada grupo ou durante a própria atividade em sala de aula. A atividade didática baseada em tarefas de tradução apresentada neste capítulo possui três objetivos principais.

Em primeiro lugar, a atividade visa desenvolver especificamente a subcompetência extralinguística em tradução. No modelo de competência tradutória proposto por Schäffner (2000), uma das subcompetências descritas pela autora é a de pesquisa. Embora não haja uma subcompetência específica de pesquisa no modelo do grupo PACTE, essa habilidade está intimamente relacionada à subcompetência extralinguística em tradução. Na etapa prévia, pretende-se que os grupos responsáveis pela primeira piada filtrem as informações contidas no material de consulta anteriormente disponibilizado pelo professor e que os grupos responsáveis pela segunda piada pesquisem as informações necessárias à realização de suas tarefas de maneira autônoma, em materiais confiáveis de consulta.

Em segundo lugar, a atividade também tem a intenção de desenvolver as outras subcompetências tradutórias descritas nos modelos de competência tradutória do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017), em particular, aquelas com as quais a subcompetência extralinguística está mais diretamente relacionada, como a subcompetência bilíngue e a relativa aos conhecimentos sobre tradução. No modelo de 2000 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017), a subcompetência relativa aos conhecimentos sobre tradução é um componente da própria subcompetência extralinguística. Dividida em três etapas, a atividade visa promover

uma reflexão sobre os diferentes estágios envolvidos no processo tradutório, como a pesquisa, a tradução e a revisão. Embora haja uma divisão prévia de tarefas que visa desenvolver diferentes subcompetências, a discussão realizada em sala de aula permite integrar todas elas, com vistas à compreensão e à reformulação das duas piadas. Durante a etapa de sala de aula, o professor pode discutir as escolhas tradutórias realizadas pelos grupos com base em seus próprios conhecimentos sobre tradução, como a teoria do escopo, a analítica da deformação e os procedimentos técnicos de tradução.

Em terceiro lugar, a atividade trata de problemas que podem ser encontrados na tradução de diferentes gêneros textuais, como a tradução de itens culturalmente marcados, a existência de erros e obscuridades (e a responsabilidade ética do tradutor diante deles), a utilização de diferentes registros de linguagem, a eventual diferença entre a função do texto-fonte e a do texto-alvo, a presença de informações mobilizadas pela língua e pela cultura-fonte que não são necessariamente partilhadas pelo receptor da tradução, a exploração de jogos de palavras e os limites racionais da tradução.

Referências

7GRAUS. Dicionário de sinônimos. *Sinônimos.com.br*. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br>. Acesso em: 29 maio 2018.

AIXELÁ, Javier Franco. Culture-specific Items in Translation. *In*: VIDAL, Maria Carmen-África; ÁLVAREZ, Roman (ed.). *Translation, power, subversion*. Clevendon: Multilingual Matters, 2007. p. 52-78.

ARROJO, Rosemary; RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia. *In*: ARROJO, Rosemary (org.). *O signo desconstruído*: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas, SP: Pontes, 1992.

BARBOSA, Heloísa Gonçalves. *Procedimentos técnicos da tradução*: uma nova proposta. Campinas: Pontes, 1990.

BERMAN, Antoine. *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo*. Trad. Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan e Andréia Guerini. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

BRITTO, Paulo Henriques. *A tradução literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CHIARO, Delia. *The language of jokes*: analysing verbal play. London: Routledge, 1992.

CHIARO, Delia. (ed.). *Translation, humour and literature*. Continuum: New York, 2012. v. 1.

COSERIU, Eugenio. O falso e o verdadeiro na teoria da tradução. *In*: HEIDERMANN, Werner (org.). *Clássicos da teoria da tradução*. Florianópolis: UFSC, 2010. p. 252-189.

DANCETTE, Jeanne. Comprehension in the translation process: an analysis of think-aloud protocols. *In*: DOLLERUP, Cay; LINDEGAARD, Annette (ed.). *Teaching translation and interpreting*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1995. v. 2.

DANCETTE, Jeanne. Mapping meaning and comprehension processes in translation. *In*: DANKS, Joseph *et al*. (org.). *Cognitive processes in translation*. Sage: Kent Psychology Forums, 1997. p. 113-120.

DAVID, James. *Happier jokes*. Mountain View: Google Play, 2017.

DYLAN, B. Outlaw Blues. In: DYLAN, Bob. *Bringing it all back home.* New York: Columbia, 1965. 1 disco sonoro. Lado 1, faixa 5 (3min5s).

ELTHES, Agnes. Reflections on teaching translation. *In*: SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly (org.). *Developing translation competence*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2000. p. 101-114.

GILE, Daniel. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2009.

HOCKETT, Charles Francis. Jokes. HOCKETT, Charles Francis. *The view from language*: selected essays 1948-1964. Atenas: University of Georgia Press, 1977. p. 257-289.

HURTADO ALBIR, Amparo. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. *In*: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (org.). *Competência em tradução*: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 18-57.

HURTADO ALBIR, Amparo. (ed.). *Researching translation competence by PACTE Group*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2017.

JOHNSON, Lyndon B. Toasts of the President and Prime Minister Harold Wilson. *The American Presidency Project*, 7 dec. 1964. Disponível em: <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=26749>. Acesso em: 27 maio 2018.

LIBERATTI, Elisângela. *Traduzindo histórias em quadrinhos*: proposta de unidades didáticas com enfoque funcionalista e com base em tarefas de tradução. 2017. 447 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2017.

MARQUES JÚNIOR, Ivan Neves. *O riso segundo Cícero e Quintiliano*: tradução e comentários de *De oratore*, livro II, 216-291 (*De ridiculis*) e da *Institutio Oratoria*, livro VI, 3 (*De risu*). 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2008.

MATTHEW, H. C. G. Macmillan, (Maurice) Harold, first earl of Stockton. *Oxford Dictionary of National Biography*, 6 jan. 2011. Disponível em: <http://www.oxforddnb.com/view/10.1093/ref:odnb/9780198614128.001.0001/odnb-9780198614128-e-40185>. Acesso em: 26 maio 2018.

MINISTER-RESIDENT. *In*: BRITANNICA GROUP. *Encyclopedia Britannica*. Chicago: Britannica Group, 2019. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/minister-resident>. Acesso em: 27 maio 2018.

NEUBERT, Albrecht. Competence in language, in languages, and in translation. *In*: SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly (org.). *Developing translation competence*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2000. p. 3-18.

NEWMARK, Peter. *Textbook of translation*. Hempstead: Prentice Hall, 1988.

NORD, Christiane. *Análise textual em tradução*: bases teóricas, métodos e aplicação didática. Trad. Meta Elisabeth Zipser *et al*. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

OROZCO, Mariana. Building a measuring instrument. *In*: SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly (org.). *Developing translation competence*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2000. p. 199-214.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua*: análises linguísticas de piadas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações*: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

ROSA, Guimarães. *Ficção completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. 2.

ROSAS, Marta. *Tradução de humor*: transcriando piadas. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SCHÄFFNER, Christina. Running before walking?: designing a translation programme at undergraduate level. *In*: SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly (org.). *Developing translation competence*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2000. p. vii-xvi.

SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly. Developing translation competence: introduction. *In*: SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly (org.). *Developing translation competence*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2000. p. vii-xvi.

SNELL-HORNBY, Mary; JETTMAROVÁ, Zuzana; KAINDL, Klaus (ed.). *Translation as intercultural communication*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1995.

THORPE, Richard. *Supermac*: the life of Harold Macmillan. London: Random House UK, 2011.

UNIVERSITY OF KENT. *British Cartoon Library*. Canterbury: University of Ketn, 2018. Disponível em: <https://www.cartoons.ac.uk>. Acesso em: 26 maio 2018.

CAPÍTULO 3

A subcompetência instrumental: integrando terminologia, *corpora* e sistemas de memória de tradução

Francine de Assis Silveira
Universidade Federal de Uberlândia

Silvana Maria de Jesus
Universidade Federal de Uberlândia

Tânia Liparini Campos
Universidade Federal da Paraíba

Introdução

No decorrer deste capítulo, a subcompetência instrumental será abordada com fins didáticos. Sabe-se que, durante o processo tradutório, as diversas subcompetências coocorrem e se complementam. Entretanto, como a subcompetência instrumental é aquela que consiste nas habilidades de pesquisa, uso de recursos tecnológicos e fontes de documentação necessários para a realização da tarefa de tradução, serão tratados aqui, de forma mais destacada, esses aspectos.

Uma das formas de abordar o ensino e a aprendizagem de tradução é por meio de contínuas tarefas de tradução, termo proposto por Hurtado Hurtado Albir (1999) para definir uma "unidade de trabalho durante a aula, representativa da prática tradutória,

dirigida intencionalmente para a aprendizagem da tradução e desenhada com um objetivo concreto, uma estrutura e uma sequência de trabalho" (Hurtado Albir, 1999, p. 56, tradução nossa)[31].

Com base na abordagem de aprendizagem por tarefas, portanto, este capítulo tem como proposta o planejamento e a realização de um projeto de tradução específico, que, para fins didáticos, está dividido em 12 tarefas. Essa proposta visa contribuir para a aquisição da subcompetência instrumental e para a formação geral do tradutor ou tradutora[32].

1 A subcompetência instrumental

A subcompetência instrumental é uma das cinco que compõem o modelo de competência tradutória do PACTE (2003) e é definida como o conhecimento

> predominantemente procedimental relacionado ao uso de fontes de documentação e de tecnologias de informação e comunicação aplicadas à tradução: dicionários de todos os tipos, enciclopédias, gramáticas, livros de estilo, textos paralelos, *corpora* eletrônicos, ferramentas de busca etc. (PACTE, 2017, p. 40, tradução nossa)[33]

---

[31] *unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo.*

[32] Neste capítulo, optamos pelo uso da linguagem inclusiva de gênero, com o intuito de dar maior visibilidade às mulheres e de estabelecer maior simetria na representação dos dois sexos no uso da língua.

[33] *Predominantly procedural knowledge related to the use of documentation resources and information and communication technologies applied to translation: dictionaries of all kinds, encyclopaedias, grammars, style books, parallel texts, electronic corpora, search engines, etc.*

Entende-se documentação como o processo de reunir conhecimentos, selecionar e organizar informações documentais sobre algo a fim de se tomar uma decisão de tradução informada. Ao documentar-se, o tradutor ou tradutora reúne informações diversas e adquire um conhecimento maior e mais aprofundado sobre aquilo de que trata o texto. Dessa forma, ele/a consegue avaliar vantagens e desvantagens das soluções encontradas e decidir quais seriam as mais adequadas. Um dos objetivos de se desenvolver essa subcompetência é também "preparar [o/a tradutor/a] para saber identificar, julgar a confiabilidade e utilizar as diferentes fontes de documentação para a tradução e a interpretação" (Kelly, 2002, p. 17, tradução nossa).[34]

O desenvolvimento da subcompetência instrumental, portanto, está atrelado à aquisição de conhecimento sobre as diferentes fontes de documentação e ferramentas de auxílio à tradução disponíveis, assim como à aprendizagem de estratégias para o uso dessas fontes e ferramentas que embasem as escolhas tradutórias na produção de uma tradução adequada às instruções recebidas (cf. capítulo 1 sobre *translation brief*) e ao público-alvo pretendido.

2 Objetivos e materiais

O objetivo deste capítulo é apresentar um projeto de tradução no par linguístico inglês-português que englobe diversas etapas do processo de documentação, tais como consulta a glossários e afins e o uso de *corpora*, e a utilização dessa documentação na realização do projeto de tradução com o uso de um sistema de memória de

[34] *Preparar para saber identificar, valorar la fiabilidad y utilizar las diferentes fuentes de documentación para la traducción y la interpretación.*

tradução (doravante SMT). Para fins didáticos, a execução do projeto de tradução está dividida em 12 tarefas, que englobam as etapas de documentação, além da realização da tradução em si e de um relatório reflexivo sobre o processo tradutório.

O objetivo geral da proposta é realizar a tradução, do inglês para o português, de um texto especializado em etapas gradativas para a detecção e solução de problemas tradutórios. Os principais conhecimentos a serem trabalhados são: conhecimento de diferentes fontes de documentação disponíveis para a tradução de textos especializados, elaboração de materiais de consulta para tradução de textos especializados e conhecimento de ferramentas de auxílio à tradução. Esses recursos serão utilizados na tradução de um texto especializado do inglês para o português, neste caso, o *abstract* (resumo) de um artigo científico da área de cardiologia.

A proposta é destinada, principalmente, a tradutores e tradutoras em formação que já tenham a subcompetência bilíngue desenvolvida (cf. capítulo 4), estejam familiarizados com o uso de computadores e da Internet e já tenham sido introduzidos às funcionalidades básicas das ferramentas de *corpus* e dos sistemas de memória de tradução. As tarefas podem ser realizadas com o acompanhamento de docentes de tradução em cenários de ensino e aprendizagem, ou de forma autônoma, no caso de tradutores e tradutoras profissionais que desejam aprimorar seus conhecimentos sobre a aquisição da subcompetência instrumental.

3 A proposta didática

O projeto de tradução proposto aqui se desenvolve por meio de tarefas, que incluem orientações prévias para a tradução

do texto-fonte (doravante TF), quais sejam: leitura do TF em inglês e identificação do assunto principal; pesquisa e leitura de textos paralelos[35] (documentação via material textual); pesquisa terminológica e uso criterioso de fontes, como glossários e dicionários monolíngues, bilíngues, de língua geral ou especializados (documentação via material de referência); utilização de *corpora* on-line e compilação de *corpora* especializado (documentação via *corpus*); criação de memória de tradução (doravante MT) via *corpus*; tradução, revisão e redação final do texto-alvo (*abstract*) em língua portuguesa, utilizando um SMT com incorporação da lista terminológica e da MT já produzidas; e, finalmente, redação de um relatório reflexivo sobre o processo tradutório.

As tarefas são sequenciais e o material compilado e/ou produzido em cada tarefa será utilizado para a realização da etapa subsequente.

4 Desenvolvimento do projeto de tradução

4.1 O projeto de tradução e o texto-fonte

No mundo atual, em que ciência e tecnologia dominam a vida cotidiana nos centros urbanos, a tradução de textos técnicos e científicos ocupa cada vez mais espaço na agenda do tradutor ou tradutora.

[35] Textos paralelos são textos auxiliares na tarefa tradutória. Trata-se de "textos que versam sobre o mesmo assunto, tanto originais como traduzidos" (Vermeer, 1986, p. 28 *apud* Sigle, 2014, p. 40). São, portanto, importantes para leituras informativas. Não se deve confundir com o termo da Linguística de *corpus*, que define *corpora* paralelos como "*corpora* de textos-fonte e suas respectivas traduções" (Baker, 1993, p. 248).

Além do conhecimento sobre as línguas envolvidas na tradução, passa-se a lidar com as nuances dos vários tipos e gêneros textuais que envolvem o uso de linguagem especializada, bem como com a terminologia bilíngue específica da área.

Atualmente, a língua inglesa é a língua franca das ciências e, por esse motivo, a maioria dos textos de divulgação e informação das diversas áreas técnico-científicas é redigida nessa língua. Assim, a realidade do mercado de trabalho de tradução brasileiro está se modificando nesse setor. Observa-se grande demanda de traduções na direção português-inglês, ou tradução inversa, nas palavras de Hurtado Albir (1999).

Embora a tradução para o inglês seja mais comum quando se trata de artigos científicos, será proposto, para fins didáticos, um projeto de tradução direta, isto é, do inglês para o português, com o objetivo de contemplar especificamente a questão da terminologia e o uso de fontes de documentação na tradução de um texto especializado, como já mencionado.

Para a realização do projeto de tradução, solicita-se ao tradutor ou tradutora em formação ou autodidata que avalie o projeto com base nas instruções a seguir:

> Integrantes de um grupo de pesquisa estrangeiro pretendem enviar o resumo de sua pesquisa para apresentação em um congresso brasileiro da área de Cardiologia e solicitam a tradução para o português do *abstract* reproduzido no Quadro 1.

Quadro 1 - TF – *Abstract* da área de cardiologia

Reoperation for mitral paravalvular leak: a single-centre experience with 200 patients

Sameh M. Said, Hartzell V. Schaff, Kevin L. Greason, Alberto Pochettino, Richard C. Daly and Joseph A. Dearani

Department of Cardiovascular Surgery, Mayo Clinic, Rochester, MN, USA

Abstract

OBJECTIVES: Paravalvular leak (PVL) is a major cause of morbidity and mortality after mitral valve replacement. Risk factors and data on long-term surgical outcomes are lacking.
METHODS: Between January 1995 and December 2012, 206 [118 males (57%)] patients underwent reoperation due to mitral PVL. Mean age was 64±11years. Haemolytic anaemia was present in 85 (41%) patients, while 137 (67%) patients were in New York Heart Association Class III or IV. Baseline creatinine was above 1.5 in 91 (44%) patients, while chronic steroids were used in 14 (7%) patients. Active endocarditis was present in 8 (4%) patients. Device occlusion was attempted in 21 (10%) patients.
RESULTS: PVL was most common at the aortomitral curtain (82 patients, 40%). Repair was possible in 105 (51%) patients. Early mortality occurred in 11 (5%) patients. Mean follow-up was 5 (maximum 19) years. Overall survival at 1, 5 and 15 years was 83%, 62% and 16%, respectively. Death due to heart failure or cardiogenic shock occurred in 39 patients. Recurrence occurred in 43 (21%) patients and reoperation was required in 19 patients. Multivariate analysis revealed advanced New York Heart Association class (P<0.0001), active endocarditis (P=0.013), chronic steroids (P=0.022), previous coronary artery bypass grafting (P=0.026), baseline creatinine above 1.5 (P=0.001), (P<0.0001) to be predictors of

late mortality. Active endocarditis (P=0.0004) and chronic steroids (P=0.002) were significant predictors for PVL recurrence. Freedom from reoperation due to PVL recurrence was 89% and 84%, while freedom from late intervention was 94% and 61% at 5 and 15 years, respectively. CONCLUSIONS: PVL after mitral valve replacement is associated with increased morbidity and mortality. Re-repair is possible, but recurrent PVL is a risk factor for late mortality, and reoperation should be performed prior to the onset of advanced heart failure.

Keywords: Paravalvular leak • Device closure • Mitral valve reoperation

Fonte: Said et al. (2017, p. 806).

Propõe-se, então, a *tarefa número um*: leitura atenta do TF. O tradutor ou tradutora, ao entrar em contato com o TF, poderá identificar suas características por meio de leitura atenta, que será implementada para fins de compreensão geral e verificação de possíveis padrões linguísticos, além de definir a área especializada em que o texto se insere.

A partir do próximo subcapítulo, serão discutidas diferentes possibilidades de fontes de documentação para a tradução de um texto especializado, como o TF apresentado neste subcapítulo, e apresentadas as tarefas subsequentes.

4.2 Documentação via textos paralelos

Após a leitura do TF, inicia-se o processo de documentação para a tradução, em que a busca por fontes de informação fundamenta o trabalho de tradução. Nessa fase, o tradutor ou tradutora poderá recorrer a um conhecimento maior sobre a área de especialização técnico-científica em questão, a área de

cardiologia, por meio da leitura e do estudo de textos paralelos. Textos paralelos são textos autênticos, não traduzidos, escolhidos entre os textos do repertório textual tanto da língua e cultura-alvo como da língua e cultura-fonte e que tratam do mesmo tema que o texto-fonte. Trata-se, nesse caso específico, de leituras que formam e informam sobre o padrão de linguagem e estrutura textual da área de especialização: em cardiologia, o tema *mitral paravalvular leak*.

Cada vez mais, a literatura aponta o conhecimento de domínio como ponto essencial para uma tradução de qualidade, tornando-se fundamental orientar tradutores e tradutoras em formação sobre a leitura atenta do texto-fonte e de textos paralelos antes de iniciarem a tarefa de tradução propriamente dita.

É importante destacar também que o gênero artigo científico possui suas características específicas e, por essa razão, os textos paralelos, além de apresentarem a terminologia do domínio, são uma boa fonte de documentação quando se trata de conhecer o formato, a estrutura e a linguagem específicos usados em artigos da área (neste caso, cardiologia). Sabe-se que, inclusive, a prática discursiva varia de uma área científica para outra. Nesse sentido, os textos paralelos, se bem escolhidos, são uma fonte de documentação bastante completa.

Um bom material de apoio encontrado por meio de pesquisa criteriosa pode oferecer uma aquisição de terminologia específica, por exemplo. Usar as palavras-chave do TF como direcionadoras das pesquisas delimita e traz maior especificidade às buscas. Não entraremos aqui em uma discussão aprofundada sobre a fiabilidade do imenso e vasto material que existe na Web, porém faz-se necessária uma busca criteriosa.

Para ter acesso a fontes confiáveis, nesse caso, é necessário seguir alguns critérios. Buscas na Web, feitas de forma geral, não levam a resultados satisfatórios. Sugere-se, como uma forma de otimizar resultados, a realização de buscas no Google Acadêmico, em que se pode encontrar publicações científicas nas áreas especializadas (cardiologia, dentre outras) por meio de palavras-chave. Dentre os resultados encontrados, pode-se ainda conferir se o(s) texto(s) foi(foram) publicado(s) em periódico(s) da área e se o periódico em questão é indexado. Isso indica maior confiabilidade para a utilização dessa fonte.

Assim, estabelece-se a *tarefa número dois:* a busca, em fontes confiáveis, de pelo menos três textos paralelos em língua inglesa sobre o tema central do TF (*paravalvular leak*), que poderão ser lidos e analisados a fim de que se tenha uma visão geral e uma melhor compreensão do assunto.

Ao fazermos uma busca no Google Acadêmico utilizando as palavras-chave *paravalvular leak,* cerca de 12.000[36] resultados apareceram. A fim de realizar uma tradução mais atualizada, selecionamos, nas opções de data, "desde 2014" (ver as opções que aparecem à esquerda dos resultados no Google Acadêmico). O resultado passou a ser então menor, ou seja, cerca de 5.000 publicações. Ao clicarmos no primeiro link, um artigo de título *Clinical Trial Principles and Endpoint Definitions for Paravalvular Leaks in Surgical Prosthesis: An Expert Statement*, somos direcionados ao site do *European Heart Journal*. Uma forma de verificar se esse é um periódico renomado da área é observar

---

[36] Esse número pode variar, uma vez que a Web é constantemente atualizada e o material disponível pode aumentar ou diminuir. A busca mencionada foi realizada em março de 2018.

se ele está indexado no Portal de Periódicos Capes/MEC[37]. Ser indexado significa ter passado por um processo de seleção, o que aumenta a aceitação e o status da publicação no meio acadêmico-científico. Nesse caso específico, verificamos que o *European Heart Journal* é indexado. Outros indexadores bastante conhecidos, que trazem temas diversos, são o SciELO[38] (nacional e aberto) e a Web of Science[39] (internacional e com acesso pessoal ou institucional).

A leitura de textos paralelos permite o primeiro contato com a terminologia da área pesquisada. No caso do texto especializado, o foco recai sobre a compreensão e tradução dos termos, assunto que será explorado no subcapítulo a seguir.

4.3 Documentação via terminologia

Ao lidar com textos técnicos, científicos ou especializados, inevitavelmente entra-se em contato com *termos*. Um *termo* pode ser definido como "uma unidade lexical com um conteúdo específico dentro de um domínio específico" (Barros, 2004, p. 40). Segundo a Norma ISO, é a "designação verbal de um conceito dentro de um domínio específico" (ISO, 2000, p. 6, tradução nossa)[40]. Pode também ser chamado de *unidade terminológica*, e o conjunto de termos de uma área especializada denomina-se *conjunto terminológico* ou simplesmente, *terminologi*a.

[37] Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2018.
[38] Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 20 mar. 2018.
[39] Disponível em: <https://login.webofknowledge.com/>. Acesso em: 20 mar. 2018.
[40] *Verbal designation of a general concept in a specific subject field*.

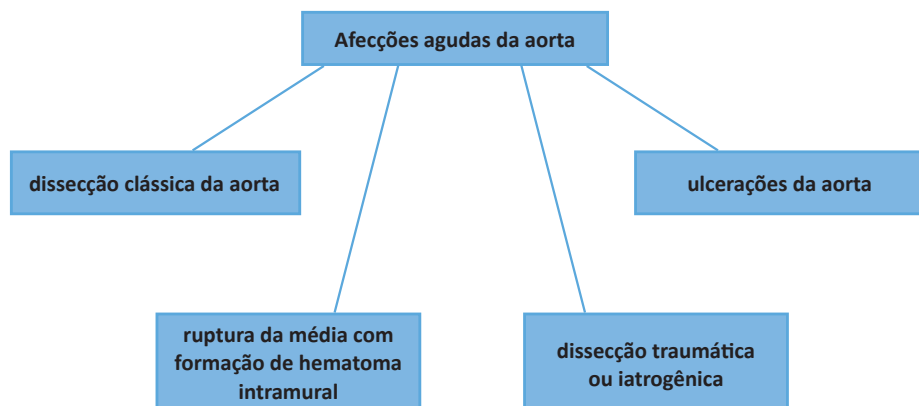
A disciplina científica que estuda as chamadas línguas de especialidade e seu vocabulário, ou seja, os termos, é a Terminologia. A relação entre Terminologia e Tradução fica, então, evidente quando se trata de textos especializados.

É preciso salientar que, em Terminologia, embora se reconheça que é justamente por meio dos termos que os textos especializados são mais caracterizados, sabe-se que esses tipos de textos são marcados por uma norma discursiva própria, ou seja, possuem características comuns, muitas vezes constantes e padronizadas em vários níveis, como lexical, semântico, sintático, narrativo e discursivo, a depender do domínio em que se inserem. Neles predomina geralmente a função referencial, pois o objetivo principal é fornecer informações. Ou seja, a terminologia é essencial e seu desconhecimento pode trazer problemas para a tradução, por exemplo, o uso de terminologia inadequada ou não específica para o contexto.

Embora possa trazer potenciais problemas no momento da tradução, a terminologia específica de uma área tem como objetivo otimizar a comunicação entre especialistas e profissionais, seja ela oral ou escrita. Entretanto, ao trabalhar com duas línguas, o tradutor ou tradutora pode enfrentar alguns desafios, uma vez que cada terminologia faz um recorte diferente da realidade extralinguística. A tradução desse tipo de texto, portanto, é um processo que implica a compreensão tanto do texto quanto dos termos especializados na língua-fonte (doravante LF) para se chegar a soluções tradutórias para o contexto da língua-alvo (doravante LA). Assim, a pesquisa terminológica torna-se importante, pois busca reconhecer os termos utilizados efetivamente por especialistas e profissionais da área.

Os termos possuem significados específicos em um determinado contexto e sua tradução literal pode não corresponder a esse contexto. Nesse sentido, a pesquisa terminológica auxilia na busca por termos que sejam efetivamente utilizados por especialistas na outra língua.

Do ponto de vista da tradução especializada, conhecer e reconhecer a terminologia da área do texto a ser traduzido pode facilitar o processo, muito embora seja preciso destacar que não se trata de estar ciente apenas das designações verbais do conceito, ou seja, de memorizar os significantes; é preciso compreendê-los em contexto. A documentação por meio de textos paralelos e *corpora* pode tornar possível o reconhecimento do conceito dos termos e sua relação com outros dentro do sistema. Isso significa que se compreende melhor a terminologia quando se compreendem as relações que se estabelecem entre os termos, como ilustra a Figura 1.

Figura 1 - Relação entre termos

Fonte: As autoras.

Com base na Figura 1, verifica-se que, de acordo com um Protocolo de Regulação de Cardiologia do Instituto de Atenção Básica e Avançada à Saúde (Iabas) (Iabas, 2017), as afecções agudas da aorta são divididas em quatro tipos. Nessa situação, os termos “dissecção clássica da aorta”, “ruptura da média com formação de hematoma intramural”, “ulcerações da aorta” e “dissecção traumática ou iatrogênica” são todos tipos de afecção aguda da aorta. São termos específicos (hipônimos) em relação ao termo genérico (hiperônimo) “afecção aguda da aorta”. Todos eles possuem conceitos específicos e é por meio desse conteúdo que se tem acesso ao conhecimento especializado que transmitem.

Após verificar que um texto especializado está repleto de termos, busca-se seu reconhecimento, identificação e delimitação. Essa etapa é crucial para que se possa consultar esses termos em fontes de documentação. Atualmente, o processo de identificação de termos pode ser feito de maneira manual (em dicionários) ou eletrônica (por meio de programas específicos de análise lexical, explicados a seguir). Embora essas duas formas de documentação possam ser complementares, existem limitações nesses aparatos tecnológicos e as máquinas não substituem o conhecimento linguístico do tradutor-pesquisador ou da tradutora-pesquisadora.

Um termo pode ser, de acordo com sua forma (expressão), simples (um só elemento ou lexema) ou complexo (dois ou mais lexemas, aos quais se podem acrescentar outros elementos) (Barros, 2007, p. 21-22). Vemos, no TF apresentado no Quadro 1, exemplos de termos simples, como *morbidity* e *reoperation,* e exemplos de termos complexos ou sintagmáticos, como *paravalvular leak* e *mitral valve replacement*.

Os critérios para identificação e delimitação de termos, especialmente os sintagmáticos (com dois ou mais lexemas),

geralmente são baseados em seu grau de lexicalização, isto é, no grau de fixidez existente entre as partes constituintes. No caso de uma busca manual em dicionários e sem aparatos tecnológicos, pode-se verificar o potencial termo, sua existência e características em dicionários ou glossários, bilíngues e monolíngues, gerais e de especialidade. Com o auxílio de tecnologias, pode-se complementar essa pesquisa utilizando-se buscadores e *corpora* on-line.

Para o reconhecimento terminológico, podem-se seguir os seguintes passos: identificar e delimitar os termos e, em seguida, verificar a existência efetiva das entradas identificadas em fontes monolíngues. Com isso, passa-se à *tarefa número três*, a identificação dos termos técnicos da área de cardiologia no TF que comporão a lista terminológica bilíngue, a ser criada na tarefa cinco.

No TF, observa-se o uso de *mitral paravalvar leak,* que parece ser um dos principais termos do artigo. É em torno dele que as demais relações semânticas podem ser estabelecidas, por exemplo, com seu hiperônimo *paravalvar (*ou *paravalvular) leak.* Uma das definições na LF para o termo seria:

> Paravalvular leak (PVL) is an uncommon yet serious complication associated with prosthetic valve implantation. Paravalvular leak refers to an abnormal communication between the cardiovascular chambers adjacent to a prosthetic valve. Paravalvular leaks occur in patients who have undergone surgical valve replacement, with an incidence of 2–10% in the aortic position and 7–17% in the mitral position. Although most PVLs are asymptomatic and have a benign clinical course, an estimated 1–5% of patients with PVLs can lead to serious clinical consequences.
> (Kliger et al., 2013, p. 638, grifo nosso).

Observa-se que existem pelo menos dois tipos de *paravalvar leak*, conforme os grifos evidenciam. Isso traz pistas sobre como

pesquisar uma solução de tradução para o termo em língua portuguesa.

Após a identificação dos termos de cardiologia no TF, a próxima tarefa será a busca de traduções no português para esses termos, caracterizando o trabalho de pesquisa em terminologia bilíngue, como será detalhado na tarefa número quatro, no subcapítulo a seguir.

4.4 A terminologia bilíngue

A busca por traduções para os termos identificados no TF poderá ser realizada conforme os seguintes procedimentos: a) recorrer a bancos de dados, a obras lexicográficas e/ou terminográficas bilíngues ou multilíngues para encontrar possíveis traduções; b) verificar cada uma dessas possíveis traduções em dicionários monolíngues da LA para se identificar a correspondência (ou não) no que diz respeito ao conteúdo (conceito e descritores, traços semânticos) e aos níveis de língua; c) recorrer, caso a unidade terminológica não esteja dicionarizada, a material bibliográfico em língua portuguesa que verse sobre tema similar para tentar encontrar uma designação; d) comparar os dados a respeito da unidade terminológica em inglês com os dados do termo na língua portuguesa (definições, contextos, ilustrações); e) consultar especialistas do domínio, caso seja possível; f) estabelecer as relações entre os termos nas duas línguas, após análise da semelhança semântico-conceptual (Barros, 2004, p. 259-260).

Um desafio que se enfrenta é saber onde estão e quais são as fontes de documentação de cada área. Além disso, há a questão da

confiabilidade das fontes. A realidade do mundo tecnológico em que vivemos estabelece que as traduções sejam feitas em formato eletrônico, e as pesquisas geralmente o são também. Contudo as pesquisas em obras impressas podem, por vezes, ser mais eficazes que utilizar a Web.

Uma vez que se parte para a grande rede, há de se tomar alguns cuidados. Há muito material de qualidade, mas há também muitas publicações duvidosas, o que demanda avaliações criteriosas na seleção das fontes de consulta. Primeiramente, é importante conhecer a instituição, o órgão, o grupo de pesquisa ou a autoria da fonte de documentação. Além disso, observar se o material é bem organizado, se tem uma apresentação ou seção do tipo "como utilizar essa obra", e obter informações sobre as referências ou fontes que foram utilizadas para a elaboração do material. Por exemplo, no caso de glossários, será que foram feitos com base em *corpus*? Ou são listas de termos extraídos de outras fontes? Trata-se de material recente? Quando foi elaborado? É atualizado de tempos em tempos?

Esses dados somados e avaliados levam a uma utilização mais criteriosa das fontes, o que pode conferir maior segurança em relação às opções tradutórias. Uma dica de tradutores e tradutoras profissionais e experientes é criar seu próprio acervo de fontes confiáveis. Isso pode ser feito de forma simples, como listar o nome e os links desses materiais em um arquivo de texto para consultas futuras, separando-os por áreas.

Assim, chega-se à *tarefa número quatro*: encontrar três glossários bilíngues de cardiologia on-line e identificar se os glossários encontrados podem ser considerados confiáveis, usando como base a lista apontada no Quadro 2.

Quadro 2 – *Check list* para verificação de glossários

Nome do projeto/instituição/site
Endereço na Web
Apresenta descrição/introdução?
Quais línguas?
Usa *corpus*?
Indica fontes de referência?
Tem ilustrações?
Traz indicação de materiais extras?
Traz dados da autoria ou da instituição responsável?
Traz data de elaboração?
Está atualizado?
Traz informações sobre como foi elaborado?
Disponibiliza ferramentas de busca?
Possui material para download?
É gratuito ou pago?
É necessário fazer cadastro para acessar?
É necessário ser profissional da área para acessar?
Como você avalia o glossário?

Fonte: As autoras.

A *tarefa número cinco* consiste em criar uma lista terminológica bilíngue (inglês-português) no Excel com os termos de cardiologia. Por exemplo, a tradução encontrada para o termo *paravalvular leak* é *regurgitação paravalvar*. Essa lista, salva em arquivo .xlsx, será utilizada como fonte de documentação para posterior realização da tradução no SMT.

Em Terminologia, busca-se o termo que, na LA, possua não

só o mesmo conceito e referente, mas também as mesmas funções e valores do termo da LF (em alguns casos, o que se encontra são termos aproximados). Daí a importância de se confirmar as escolhas tradutórias, num último passo, em contextos reais de uso, ou seja, verificar os termos utilizados por especialistas e profissionais da área. É nesse momento que o auxílio dos *corpora* na pesquisa, assunto a ser abordado no próximo subcapítulo, é fundamental.

4.5 Documentação via *corpora*

O potencial da Linguística de *Corpus* tem sido mais explorado no meio acadêmico (ensino e pesquisa) do que no espaço profissional da tradução (Bowker, 2004). Entretanto o tradutor ou a tradutora, profissional ou em formação, também pode se beneficiar dos recursos dos *corpora*. Este subcapítulo explora algumas possibilidades de pesquisa e documentação com base em *corpora*.

4.5.1 O uso de *corpora* on-line[41]

A expansão dos *corpora* on-line, em tamanho e em recursos de busca, tem trazido inovações cada vez mais úteis. Por exemplo, a expansão do Projeto de Mark Davies, da Universidade de Brigham (*Brigham Young University – BYU*), abarca várias línguas (inglês, português, espanhol, dentre outras), inclui textos especializados

[41] Ressalta-se que os *corpora* necessitam de financiamento para permanecerem on-line. Também necessitam de manutenção e atualizações constantes. Esses fatores podem gerar a interrupção momentânea ou permanente dos serviços on-line.

nos *corpora* e até mesmo a possibilidade de usar a Wikipédia como tal. O projeto engloba o COCA, o Corpus do Português, o Corpus do Espanhol e o BYI Corpus (Davies, 2002, 2006, 2008, 2018).

Em relação ao português brasileiro, há o *Corpus* Brasileiro (para fazer buscas, clique em "Acesso" e depois em "Linguateca"), construído e disponibilizado on-line pelo grupo Gelc (Grupo de Estudos de Linguística de Corpus) da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e financiado pela Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Ele conta com cerca de 1 bilhão de palavras e com a possibilidade de fazer buscas em textos de uma área de especialidade. Por exemplo, é possível buscar a palavra-chave "cardiologia" e analisar o contexto de uso por intermédio das linhas de concordância[42].

Há ainda a possibilidade de se explorar a Web como *corpora* com o projeto da Birminghan City University (BCU), que disponibiliza on-line a ferramenta de busca linguística WebCorp LSE. O WebCorp permite a busca em várias línguas, incluindo o português e o inglês, e oferece a possibilidade de usar a ferramenta *WordList* para a criação de uma lista de palavras. A ferramenta permite a exploração de alguns subcorpora, como as novelas de Dickens, cartas e blogs. O acesso à Web facilita a pesquisa em textos especializados.

Mesmo que os *corpora* on-line não tenham textos específicos da área, eles são úteis para que o tradutor ou tradutora possa lidar

[42] Segundo Berber Sardinha (2004, p. 105), a concordância é uma listagem das ocorrências de um item específico com seu contexto. As linhas de concordância, produzidas por programas denominados concordanceadores, dispõem o item pesquisado centralizado na linha do seu contexto, isto é, das palavras que coocorreram com ele no *corpus*.

com outras questões textuais, como vocabulário geral e gramática. Por exemplo, embora o *corpus* Compara, do Projeto Linguateca, seja de textos literários, é um recurso para se obter exemplos do uso do verbo *lack* na voz passiva – com estrutura semelhante à do trecho *Risk factors and data on long-term surgical outcomes are lacking,* do TF, disponível no Quadro 1 –, conforme ilustram os exemplos no Quadro 3.

Quadro 3 – Resultado parcial da busca pela palavra *lacking* no *corpus* on-line Compara

Texto-Fonte	Texto-Alvo
Not that Philip Swallow was lacking in intelligence or ability (…)	Não que a Philip Swallow faltassem inteligência ou capacidade (...)
(...)mas carecia absolutamente da força de as incutir, de as impor aos outros.	(…) but he was absolutely lacking in the strength to instill them or impose them on others.

Fonte: Linguateca (2010).

O Compara possui um *corpus* paralelo bidirecional, com traduções tanto na direção português-inglês como na direção inglês-português, e fornece o link de acesso à fonte do texto para verificar se se trata do TF ou do TA. No caso dos exemplos apresentados no Quadro 3, o primeiro é uma tradução para o português, e o segundo, para o inglês.

Outro exemplo para vocabulário geral seria o uso do

Cortrad, do Projeto Comet, para ver o sentido e o uso de *leak* – em comparação com o uso do mesmo termo no trecho *Paravalvular leak (PVL) is a major cause of morbidity and mortality* do TF, disponível no Quadro 1 –, conforme ilustrado pelos exemplos no Quadro 4.

Quadro 4 – Resultado parcial da busca pela palavra *leak* no corpus on-line Cortrad

Texto-Fonte	Texto-Alvo
Afinal, outro **vazamento**, em janeiro de 2001, pareceu não ter causado danos, mas uma contagem recente detectou que mais de um terço das iguanas marinhas que habitavam uma das ilhas tinha desaparecido depois do acidente.	After all, another **leak**, in January 2001, seems not to have caused any damage, but a recent count detected that more than one third of the marine iguanas that used to inhabit the islands have disappeared after the accident.
O que, teoricamente, tornaria possível, por exemplo, identificar a carga de um caminhão no Iraque a partir de um pequeno **vazamento**.	Which, in theory, would make it possible, for example, to identify from a small **leak** what a truck in Iraq is carrying.
O impacto do **vazamento** será acompanhado com medições contínuas nas plantações.	The impact of the **leak** will be accompanied, with continuous measurements in the plantations.

Fonte: Comet; Nilc; Linguateca (2009).

O *Corpus* Brasileiro é um *corpus* comparável monolíngue, ao passo que o Compara e o Cortrad são *corpora* paralelos[43]. Eles ilustram a riqueza de recursos dos *corpora* on-line para tradutores e tradutoras.

Considerando dois termos encontrados na tarefa cinco, *paravalvular leak* e *mitral valve replacement,* e suas traduções para o português, "regurgitação paravalvar" e "troca da valva mitral", respectivamente, sugere-se a *tarefa número seis*: buscar esses termos em *corpora* on-line, em português e em inglês, observando a frequência, as colocações e as definições disponíveis. Pode-se salvar as linhas de concordância encontradas e registrar as fontes das ocorrências, além de se investigar as palavras que formam o termo isoladamente. Sugere-se o WebCorp LSE, o BNC e o *Corpus* Brasileiro, dentre outros que constam nas referências.

Além dos *corpora* on-line, ou caso não existam *corpora* especializados disponíveis, uma opção é a compilação de *corpora* paralelos e comparáveis pelo próprio tradutor ou tradutora. Embora seja um processo trabalhoso e dispendioso em termos de tempo, e que geralmente é feito em projetos de pesquisa, ele pode ser vantajoso, pois oferece uma fonte rica de termos técnicos em uso e a possibilidade de se construir memórias de tradução tendo por base *corpora* paralelos.

4.5.2 Compilação de *corpora* especializados

Maia (2002) aponta as vantagens em se compilar *corpora* especializados, os chamados *do-it-yourself corpus* (DIY). A autora

[43] Para definições dos diferentes tipos de *corpora*, ver Jesus (2014).

aponta que eles são úteis para se estudar sobre um tema, buscar e reconhecer informações, checar a fidedignidade das fontes de informação, reconhecer e avaliar os gêneros textuais no domínio discursivo.

A *tarefa número sete* consiste em compilar *corpora* especializados, comparáveis e paralelos de cardiologia. É possível compilá-los a partir de periódicos nacionais e internacionais sobre o tema. Propõe-se então a compilação de um *corpus* paralelo e de um *corpus* comparável de cardiologia com total de 45 textos, utilizando-se os seguintes procedimentos: o *corpus* comparável será composto por 15 textos escritos originalmente em inglês (doravante EO) e 15 textos escritos originalmente em português (doravante PO), baixados dos periódicos *European Journal of Cardio-Thoracic Surgery* e da Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular (RBCCV), respectivamente. Os textos que comporão os *corpora* serão selecionados tendo por base as palavras-chave do TF a ser traduzido; a produtividade das buscas nos *corpora* depende diretamente da proximidade temática entre os *corpora* e o TF.

Ressalta-se que, enquanto o *European Journal of Cardio-Thoracic Surgery* é composto de textos escritos somente em inglês, a Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular (RBCCV) abriga textos de três tipos: inicialmente, entre 1986 e 2003, a revista publicou majoritariamente textos escritos em português; em seguida, entre 2004 e 2014, publicou a maioria de seus textos em formato bilíngue (inglês e português); após 2015, entretanto, investiu na internacionalização e passou a publicar os artigos somente em língua inglesa.

Os artigos serão baixados em formato .pdf e convertidos para o formato .txt. Dependendo da qualidade do .pdf, é possível fazer

a conversão com maior ou menor qualidade, usando programas como o Adobe Acrobat DC ou conversores on-line gratuitos como o Abbyy. Sugere-se o uso do SMT Wordfast Anywhere, on-line e gratuito, com alta qualidade na conversão. Essa ferramenta faz a conversão para .doc quando o usuário seleciona o TF, caso ele esteja em pdf; em seguida, salva-se o texto em formato .txt tipo ANSI, antes ou depois da etapa de limpeza.

Após a conversão, é preciso fazer a limpeza dos textos, pois podem ocorrer erros, como os caracteres “rn” serem convertidos em “m” (“alternativa” no TF em .pdf se transforma em “altemativa” no texto convertido), ou o caractere “ç” ser transformado em “g”. Essas correções podem ser feitas utilizando-se a função “substituir” do Word. Excluem-se ainda elementos não verbais (como tabelas e legendas de figuras) ou elementos desnecessários (como os números de página ou a repetição do título em cada página). Essa última etapa da limpeza pode ser dispensada, mas a correção dos erros ortográficos é essencial, pois interfere nas listas de palavras e nas buscas. Uma vez no formato .txt, tipo ANSI, os textos podem ser processados no programa gratuito AntConc.

O *corpus* paralelo será composto por 15 textos em PO (os mesmos utilizados no *corpus* comparável) e por suas respectivas traduções para o inglês (doravante ET). Considerando-se que o inglês é a língua da ciência, é relativamente fácil encontrar periódicos brasileiros que são bilíngues (português-inglês), principalmente na área da Medicina, o que facilita a compilação de *corpora* paralelos especializados. Se não forem encontrados periódicos bilíngues da área desejada, é possível compilar o *corpus* paralelo por meio de resumos e *abstracts*. Para a compilação do *corpus*, seguem-se os mesmos procedimentos já explicitados: download, conversão e limpeza.

4.5.3 Busca dos termos e suas traduções

Após a compilação dos *corpora,* é possível verificar neles a frequência e o contexto de ocorrência dos termos, bem como suas variações e opções de tradução. O *corpus* paralelo pode ser alinhado para se analisar a tradução mais facilmente. O alinhamento é um processo, manual ou automático, utilizado para colocar cada sentença do original seguida por sua tradução, ou, ainda, "O formato básico do alinhamento consiste em deixar paralelos os parágrafos dos dois textos, de tal modo que o início de cada parágrafo do texto-fonte coincida com o início do parágrafo correspondente do texto-alvo" (Berber Sardinha, 2003).

A *tarefa número oito* tem como proposta a verificação de ocorrência dos termos *paravalvular leak* e *mitral valve reoperation* e suas traduções nos *corpora* compilados, analisando as opções de tradução apresentadas pelos *corpora*, quando houver.

O *corpus* de cardiologia é bastante útil para se verificar a terminologia da área. Por exemplo, o *corpus* on-line de literatura mostra que *leak* é vazamento. O *corpus* especializado PO compilado na tarefa sete não tem ocorrências de *vazamento*, mas apresenta a palavra *valvulopatia,* que se refere a doenças da valva mitral; uma das doenças é a *regurgitação mitral*. O *corpus* PO tem seis ocorrências de *regurgitação valvar*. Observando-se o *corpus* paralelo alinhado, esse termo foi traduzido por *valve/valvular regurgitation*. No *corpus* EO, de textos originalmente escritos em inglês, há cinco ocorrências de *valve/valvular regurgitation*, o que valida a tradução encontrada no *corpus* paralelo. O Quadro 5 mostra os dados extraídos dos *corpora*.

Quadro 5 - Ocorrências de *paravalvular leak* e *mitral valve reoperation* no *corpus* especializado

Termos	***Corpus* PO**	***Corpus* ET**	***Corpus* EO**
Paravalvular leak	Regurgitação valvar – 06 Regurgitação paravalvar – 0	Valve regurgitation – 13 Valvular regurgitation – 02	Valve regurgitation – 04 Valvular regurgitation – 01
Mitral valve reoperation	Troca valvar – 02 Correção da/de regurgitação mitral – 04	Valve reoperation – 0 Valve replacement – 05 Valve repair – 1	Valve reoperation – 0 Valve replacement – 15 Mitral valve replacement – 1 Mitral valve repair – 1

Fonte: As autoras.

O *corpus* paralelo compilado pode ser utilizado para criar uma memória de tradução, conforme indicado nas próximas tarefas do projeto de tradução a seguir.

4.6 Uso de sistemas de memória de tradução

Os sistemas de memória de tradução são ferramentas de auxílio ao tradutor e vêm ganhando cada vez mais espaço no mercado profissional da tradução. Trata-se de uma ferramenta extremamente útil, especialmente para quem trabalha com tradução de textos especializados. Este subcapítulo explora algumas funcionalidades dos SMT e suas possibilidades de uso, partindo das fontes de documentação elaboradas nas tarefas anteriores.

Os SMT consistem em programas que armazenam traduções em um banco de dados por intermédio do pareamento dos segmentos traduzidos pelo usuário ou usuária. À medida que a tradução é realizada no programa, os pares de segmentos do TF e do TA, geralmente delimitados por ponto final, são armazenados em um banco de dados denominado memória de tradução, que pode ser acessado como um *corpus* paralelo bilíngue. Os SMT começaram a ser desenvolvidos a partir dos anos 1990 para atender às demandas crescentes por grandes volumes de tradução em prazos curtos (Garcia, 2015, p. 68). Hoje em dia, essa ferramenta é bem aceita e bastante utilizada por tradutores e tradutoras profissionais. Há vários SMT disponíveis para venda no mercado e gratuitamente, muitos dos quais apresentam atualizações constantes conforme demanda por parte de quem os utiliza.

Três exemplos de SMT disponíveis no mercado são o SDL Trados, o Déjà Vu e o MemoQ. O Trados foi o primeiro SMT a ser desenvolvido no final da década de 1980. Posteriormente, foi adquirido pela empresa SDL e, atualmente, é comercializado como SDL Trados. O Déjà Vu foi criado em 1993 e continua sendo comercializado pela *Atril Solutions*. Já o MemoQ, comercializado pela *Kilgray Translation Technologies*, é um programa criado mais recentemente, em 2004. Embora o SDL Trados seja o programa adotado como padrão pelas empresas de tradução, os outros dois têm bastante aceitação por parte de profissionais freelancer (Garcia, 2015). A maioria dos sistemas de memória de tradução disponíveis para venda possui versão demo e tutoriais na Internet, de forma que os interessados podem testar todas as opções antes de se decidir por comprar uma delas.

Três exemplos de SMT disponíveis gratuitamente são o OmegaT, o SmartCat e o Wordfast Anywhere. Esse último foi criado

em 1999 e, inicialmente, disponibilizado de forma gratuita (Garcia, 2015, p. 78). Atualmente, o programa possui versões pagas e o Wordfast Anywhere, assim como o SmartCat, funciona apenas on-line e não precisa ser instalado no computador. O SmartCat, além de funcionar como SMT, também possibilita a criação de um perfil profissional e a interação com possíveis clientes. Já o OmegaT é um software de código aberto que foi criado por Keith Godofrey como parte de um projeto que vem sendo desenvolvido de forma colaborativa e do qual qualquer pessoa pode participar como voluntária. O OmegaT está disponível para computadores com sistema operacional Windows ou Linux e, de acordo com Garcia (2015, p. 78), é o SMT de código aberto mais desenvolvido até o momento.

Basicamente, os SMT funcionam da seguinte forma: o texto a ser traduzido geralmente é apresentado no programa de forma segmentada – o segmento costuma ser delimitado por ponto final, ou seja, cada frase/sentença do texto-fonte constitui um segmento –, e à medida que o tradutor ou tradutora traduz um segmento, este é armazenado na MT. Por exemplo, se *Risk factors and data on long-term surgical outcomes are lacking* for traduzido por "Fatores de risco e dados sobre resultados cirúrgicos a longo prazo são escassos", como mostra a Figura 2, que apresenta a tela do SmartCat, esse par de segmentos inglês-português fica armazenado no banco de dados do programa e, toda vez que esse segmento ou parte dele (dependendo da configuração do programa) se apresentar novamente em um TF em inglês, essa solução de tradução em português será apresentada pelo SMT (Figura 3) e poderá ser reutilizada conforme decisão de quem traduz.

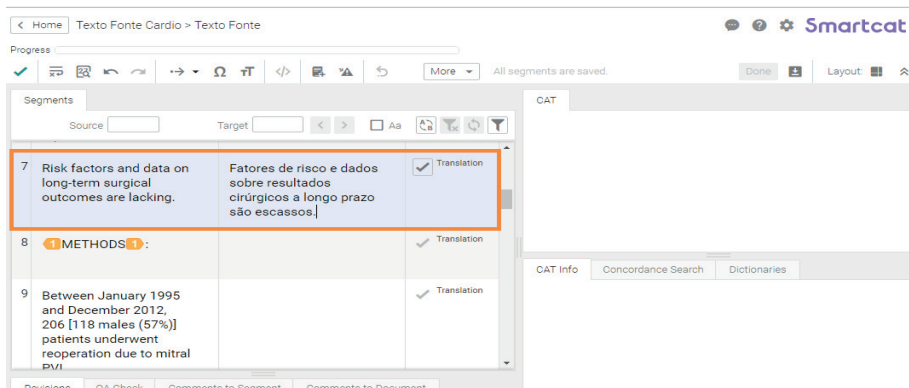
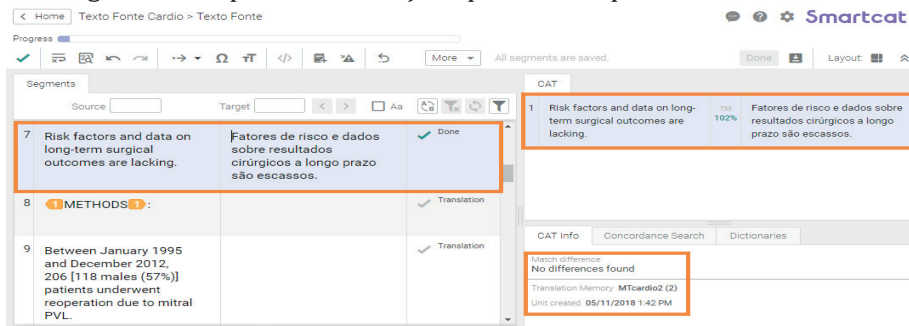
Figura 2 - Proposta de tradução inserida no SmartCat

Fonte: As autoras.

Figura 3 - Proposta de tradução apresentada pela MT no SmartCat

Fonte: As autoras.

Ressalta-se que, diferentemente da tradução automática, no caso dos SMT, é o tradutor ou a tradutora que mantém o controle do processo de tradução. Embora a ferramenta possa recuperar automaticamente trechos traduzzidos anteriormente, cabe ao usuário ou usuária optar pela reutilização, descarte ou revisão dos segmentos, assim como se responsabilizar pelo gerenciamento da MT.

Os SMT podem contribuir para a tradução de diversas formas. Uma das principais vantagens desse tipo de programa é justamente o armazenamento das traduções em um conjunto de textos paralelos bilíngues, ou seja, a memória de tradução, que permite a recuperação automática e o reaproveitamento de traduções já realizadas, contribuindo, assim, para otimizar e agilizar o processo de tradução, aumentando a produtividade.

Além da vantagem de armazenar as traduções e de permitir sua recuperação automática, a maioria dos SMT também permite a consulta de trechos isolados por meio do Concordanceador e auxilia na verificação e manutenção da consistência terminológica. O Concordanceador é uma ferramenta do SMT que permite a busca, na MT, por uma palavra ou expressão específica. São listadas todas as ocorrências, na MT, da expressão consultada e, ainda, essas ocorrências são apresentadas dentro do contexto em que ocorrem, de forma que o usuário ou a usuária possa averiguar seu contexto de uso na MT. Trata-se do mesmo tipo de recurso utilizado na Linguística de Corpus.

De acordo com Esqueda *et al*. (2017, p. 164), os SMT ainda oferecem "padronização do leiaute, controle geral do processo e fluxo de trabalho e potentes funções de controle de qualidade, especialmente no que diz respeito à prevenção de "saltos" no trabalho de tradução".

Por outro lado, Esqueda *et al*. (2017) chamam atenção para os casos em que tradutores e tradutoras fazem uso indiscriminado de sugestões da MT sem a devida reflexão, o que pode provocar a propagação de erros cometidos em traduções anteriores ou a inserção de segmentos inadequados para o contexto em questão. Embora traduções armazenadas na MT contribuam para a otimização do processo de tradução, faz-se necessária a revisão

atenta dos segmentos compatíveis ou parcialmente compatíveis da MT para evitar reprodução de traduções inadequadas.

Todos os SMT mencionados neste subcapítulo integram as funções básicas de tradução automática, MT e glossários e/ou ferramentas de terminologia. Os programas pagos (Déjà Vu, MemoQ e SDL Trados), assim como o OmegaT, possuem interfaces próprias e necessitam ser instalados no computador. Além das funções básicas (tradução automática, criação e uso de MT e glossários ou listas terminológicas), esses programas possuem também diversas outras funcionalidades que ajudam a otimizar a tarefa de tradução, como o Concordanceador e ferramentas de controle de qualidade, por exemplo. Já o SmartCat e o Wordfast Anywhere funcionam apenas on-line e possuem menos recursos do que os demais (não possuem ferramentas de alinhamento ou de gerenciamento de projeto de tradução, por exemplo), mas, ainda assim, são ferramentas que contribuem para agilizar o trabalho de tradutores e tradutoras.

Algumas fontes de documentação, como MT produzidas por alinhamento e listas terminológicas, podem ser incorporadas ao SMT, como veremos nas tarefas nove e dez. Em nosso projeto de tradução, vamos incorporar uma MT (em formato .tmx) feita por meio de alinhamento de *corpus* paralelo e uma lista terminológica (em formato .xlsx) ao SMT para auxiliar na tradução do TF.

É possível criar MT por meio do alinhamento de traduções prontas ou de um *corpus* paralelo bilíngue. Nesse caso, podem-se utilizar traduções realizadas anteriormente pelo próprio usuário ou usuária e que estejam disponíveis em formato digital, ou um *corpus* paralelo bilíngue, como o que foi compilado na tarefa sete deste capítulo. Também é possível importar memórias de tradução fornecidas por terceiros ou produzidas em outro programa.

Importar uma MT pronta leva apenas alguns segundos; portanto, se a fonte for confiável, trata-se de um procedimento que pode contribuir para gerar, sem muito esforço, uma boa fonte de consulta, pois o sistema permitirá recuperar segmentos já traduzidos que constem dessa MT. Já o alinhamento requer mais tempo e esforço, mas, a depender da tarefa de tradução e da qualidade do material a ser alinhado, pode ser considerado vantajoso. Em todos os casos, é importante considerar os seguintes critérios para a escolha da MT (a ser importada ou criada): a) a temática do(s) texto(s) deve estar relacionada à área especializada do TF; b) o(s) texto(s) deve(m) ser representativo(s) – em termos de estrutura e terminologia da área especializada do TF; e c) o(s) texto(s) traduzido(s) deve(m) ser de boa qualidade (textos traduzidos automaticamente ou que contenham muito erros de tradução, por exemplo, podem propiciar a propagação de erros na nova tradução).

O objetivo da *tarefa número nove* é a criação de uma MT por alinhamento com base no *corpus* paralelo bilíngue compilado na tarefa sete, com a utilização de uma ferramenta de alinhamento de escolha do tradutor ou tradutora. A memória de tradução criada, em formato .tmx, será utilizada na tradução do TF na próxima tarefa. Há ferramentas de alinhamento gratuitas disponíveis na Internet, por exemplo, o YouAlign. Alguns sistemas de memória de tradução, como o Wordfast, o Trados e o MemoQ, também possuem ferramentas de alinhamento.

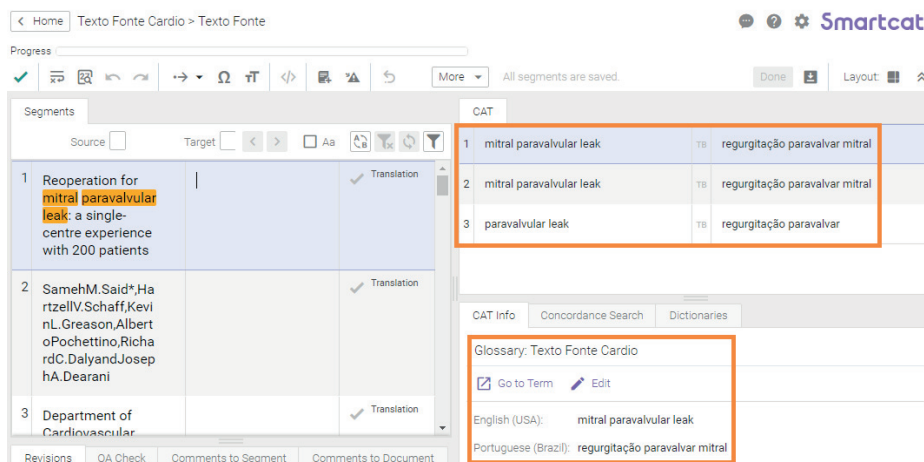
O objetivo é criar um arquivo único, com os textos alinhados, que possa ser usado como fonte de consulta a partir de um SMT. Pode-se alinhar cada par de arquivos (TF e TA) um por um ou salvar todos os TFs em um único arquivo e todos os TAs em um (único) outro arquivo antes do alinhamento. É necessário que

os arquivos a serem alinhados tenham a mesma extensão (.txt, por exemplo) e, para que o alinhamento seja mais eficiente, o ideal é que a formatação dos dois arquivos, incluindo divisão de parágrafos etc., seja semelhante. É importante selecionar as línguas-fonte e alvo corretas. O alinhamento do texto é feito automaticamente pelo programa, em poucos segundos. Podem ocorrer alguns erros no alinhamento, portanto, caso seja viável e o programa utilizado permitir, pode-se conferir e editar os segmentos alinhados, linha por linha. O próximo passo é confirmar todos os segmentos e salvar o arquivo com os conjuntos de textos alinhados. Será necessário que o tradutor ou tradutora se lembre de salvar o arquivo em formato .tmx, para que possa ser importado para qualquer SMT.

Em seguida, a *tarefa número dez* consiste na incorporação de uma lista terminológica ao SMT. Para isso, será utilizada a lista terminológica bilíngue, em formato .xlsx, criada na tarefa cinco.

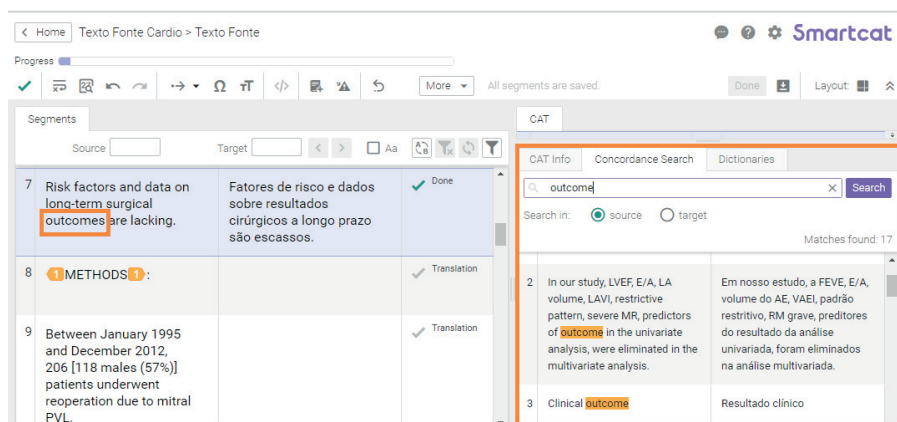
A criação prévia de uma lista terminológica (ou o uso de uma lista já pronta) é um procedimento muito útil na tradução de textos especializados, já que a terminologia tende a ser estável ao longo do texto. A consistência terminológica muitas vezes é difícil de ser mantida, em especial se o texto a ser traduzido for muito longo e/ou estiver sendo traduzido por mais de uma pessoa. Uma vez que um termo X tenha sido traduzido por Y, essa escolha precisa ser mantida ao longo de toda a tradução para garantir a consistência terminológica do TA. Ao contrário do conteúdo não especializado, sinônimos não devem ser utilizados nesse caso. A maioria dos SMT permite a criação ou importação de uma lista terminológica e informa automaticamente toda vez que um item da lista aparecer no TF, conforme pode ser observado na Figura 4.

Dessa forma, o tradutor ou a tradutora pode consultar a tradução que já consta na lista e/ou que já foi adotada anteriormente no texto e manter essa escolha ao longo de todo o TA.

Figura 4 - Proposta de tradução de termo a partir da lista terminológica incorporada ao SmartCat

Fonte: As autoras.

Mesmo que o tradutor ou a tradutora não possua documentos a serem incorporados ao SMT antes do início da tradução, o programa pode ser útil de várias formas. Durante a criação do projeto de tradução no SMT, é criada uma MT vazia que será alimentada automaticamente à medida que se realiza a tarefa de tradução. Caso haja segmentos repetidos – ou semelhantes – ao longo do texto, o sistema permite a recuperação de trechos traduzidos previamente em um mesmo projeto de tradução (por exemplo, um segmento traduzido no primeiro parágrafo e que se repete no terceiro parágrafo pode ser recuperado pelo programa).

Muitas vezes não há segmentos 100% idênticos no texto (ou com semelhança de, no mínimo, 75%, que é o nível de paridade mínimo geralmente adotado na configuração padrão dos SMT), mas há trechos menores – expressões, sintagmas – que podem se repetir. Nesse caso, o SMT não recuperará o trecho automaticamente, mas o usuário ou usuária pode fazer uma busca através do Concordanceador, que mostrará as traduções para o segmento pesquisado – se houver – de forma contextualizada. Dessa forma, a MT pode ser consultada da mesma maneira que os *corpora* paralelos bilíngues, com o uso de ferramentas da Linguística de *Corpus*, conforme ilustrado na Figura 5.

Figura 5 - Uso do Concordanceador no SmartCat para consultar ocorrências de *outcome* na MT

Fonte: As autoras.

Caso o tradutor ou a tradutora não tenha incorporado uma lista terminológica ao SMT, podem-se inserir termos na lista ao longo da tradução. À medida que os termos forem sendo identificados, eles podem ser marcados e inseridos na lista, de

forma que, quando o mesmo termo ocorrer novamente, o programa informará que ele já foi traduzido e apresentará a tradução que consta da lista. Esse recurso de inserção de termos na lista ao longo da tradução também pode ser utilizado nos casos em que a lista terminológica já tenha sido incorporada.

O objetivo da *tarefa número onze* é realizar a tradução do TF com um SMT, utilizando a lista terminológica criada na tarefa cinco (e incorporada à ferramenta na tarefa oito) e a MT criada por alinhamento na tarefa nove como fontes de documentação. Essa tarefa permite ao tradutor ou tradutora em formação se familiarizar com as funcionalidades dos SMT. A maioria deles, gratuitos ou pagos, possui tutoriais em forma de texto ou vídeo disponíveis na Internet, seja na própria página do programa ou produzidos por terceiros. Recomenda-se a consulta a esses tutoriais para se aprender a criar um projeto de tradução no SMT, para importar uma MT e uma lista terminológica, para traduzir um texto no programa e para fazer uso do Concordanceador, dentre outras funções.

Finalizando nosso projeto de tradução, propomos a *tarefa número doze*, que consiste na redação de um relatório sobre o processo tradutório no qual o tradutor ou tradutora em formação apresentará reflexões sobre o uso das fontes de documentação utilizadas (dificuldades experienciadas, vantagens e desvantagens observadas etc.) e sobre como cada tarefa contribuiu para a tradução do texto em si, vinculando, assim, os procedimentos realizados em cada uma das tarefas com a tradução do TF e com o desenvolvimento da subcompetência instrumental.

5 Considerações finais

Com base nas pesquisas empíricas realizadas sobre a CT pelo grupo PACTE (cf. Hurtado Albir, 2017), pode-se afirmar que o modelo proposto sobre a natureza dessa competência mostra-se bastante robusto. No entanto ainda são necessários mais estudos sobre sua aquisição e desenvolvimento, especialmente com relação ao seu componente instrumental. Trabalhos de pesquisa empírico-experimentais, alicerçados em estudos longitudinais, vêm sendo realizados (cf. PACTE, 2014; Beeby *et al*., 2015; Castillo, 2015; Campos; Braga; Leipnitz, 2015; Campos; Leipnitz; Braga, 2017; Campos; Leipnitz, 2017), e seus resultados têm fomentado as discussões em torno da didática de tradução e formação de tradutores e tradutoras. Tais discussões geram insumo para a elaboração de materiais e abordagens a serem utilizados em contextos de ensino de tradução.

Este capítulo apresenta uma proposta de projeto de tradução dividido em doze tarefas que visam ao desenvolvimento da subcompetência instrumental. As diversas tarefas propostas, além de introduzir teoricamente cada um dos assuntos abordados, permitem trabalhar na prática cada fase do processo de tradução, desde a leitura do TF à produção do TA, com tarefas específicas que envolvem fontes de documentação e uso de recursos tecnológicos.

Sob a perspectiva da subcompetência instrumental, são trabalhados: o uso de textos paralelos; a pesquisa terminológica e o uso de glossários; o uso de *corpora* on-line; a compilação de *corpora* e sua utilização para a análise dos termos em contexto e para a criação de memórias de tradução; a criação de uma lista terminológica e seu uso em um sistema de memória de tradução;

e a tradução do texto-fonte por meio de um SMT, utilizando-se das fontes de documentação previamente produzidas.

A aquisição da CT vai além da realização de traduções com enfoque simplesmente na recriação do TF. Há uma ampla gama de procedimentos técnicos que fazem parte dessa competência, elencados didaticamente sob a perspectiva da subcompetência instrumental e que foram o foco deste capítulo.

Essa gama de tarefas aponta a necessidade de uma maior conectividade entre as disciplinas oferecidas nos cursos de formação de tradutoras e tradutores, como Tecnologias, Terminologia, *Corpus* e Práticas, visando ao desenvolvimento de tarefas integradas que permitam o desenvolvimento da CT. Pesquisas e aplicações desse tipo de tarefas integradas são necessárias para o aprofundamento do tema. Esperamos, com a proposta aqui apresentada, ter contribuído nesse sentido para uma maior reflexão de professores e professoras, assim como de tradutores e tradutoras em formação e profissionais.

Referências

ANTHONY, Laurence. *Antconc*. Versão 3.2.4w. Tokyo: Waseda University, 2011. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso em: 13 out. 2018.

ATRIL SOLUTIONS. *Déjà Vu*. Várias versões. Lille: Atril Solutions, 1993. Disponível em: <https://atril.com>. Acesso em: 10 out. 2018.

BAKER, Mona. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. *In*: BAKER, Mona; FRANCIS, Gill; TOGNINI-BONELLI, Elena. (org.). *Text and technology*: in honour of John Sinclair. Amsterdam: John Benjamins, 1993. p. 233-250.

BARROS, Lídia Almeida. *Curso básico de terminologia.* São Paulo: Edusp, 2004.

BARROS, Lídia Almeida. *Conhecimentos de terminologia geral para a prática tradutória.* São José do Rio Preto: Novagraf, 2007.

BEEBY, Allison; CASTILLO, Luis; FOX, Olivia; GALÁN-MAÑAS, Anabel; HURTADO ALBIR, Amparo; KUZNIK, Anna; MASSANA, Gisela; NEUNZIG, Wilhelm; OLLALA-SOLER, Christian; RODRIGUEZ-INÉS, Patrícia; ROMERO, Lupe. Results of PACTE's experimental research on the acquisition of translation competence: The acquisition of declarative and procedural knowledge in translation. The dynamic translation index. *Translation Spaces*, Amsterdam; Philadelphia, v. 4, n. 1, p. 29-53, 2015. DOI: 10.1075/ts.4.1.02bee.

BERBER SARDINHA, Tony. Uso de *corpora* na formação de tradutores. *DELTA*, São Paulo, v. 19, n. especial, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502003000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 maio 2018.

BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.

BIRMINGHAM CITY UNIVERSITY. *WebCorp LSE*. Birmingham: Birmingham City University, 1999. Disponível em: <http://www.webcorp.org.uk/live/>. Acesso em: 10 out. 2018.

BOWKER, Lynne. Corpus resources for translators: academic luxury or professional necessity? *Tradterm*, v. 10, p. 213-247, dez. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/47178>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BYU Wikipedia corpus: overview. [*S. l.: s. n.*], 2015. 1 vídeo (9 min). Publicado pelo canal Mark Davies. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-kzaOgrsvLk&rel=0>. Acesso em: 11 nov. 2017.

CAMPOS, Tânia Liparini; BRAGA, Camila; LEIPNITZ, Luciane. Subcompetência sobre conhecimentos em tradução: resultados da primeira fase de um estudo longitudinal. *Revista Graphos,* João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 131-145, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/issue/view/1613/showToc>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CAMPOS, Tânia Liparini; BRAGA, Camila; LEIPNITZ, Luciane. Avaliação da Qualidade da Tradução: resultados da primeira fase de um estudo longitudinal sobre a aquisição da competência tradutória. *DELTA*, v. 33, p. 1323-1352, 2017.

CAMPOS, Tânia Liparini; LEIPNITZ, Luciane. Competência Tradutória: o desenvolvimento da subcompetência sobre conhecimentos em tradução. *Domínios de Lingu@gem*, v. 11, p. 1727-1745, 2107.

CASTILLO, L. M. Acquisition of translation competence and translation acceptability: an experimental study. *Translation & Interpreting*, Sydney, v. 7, no 1, p. 72-85, 2015.

CHAMPOLLION, Yves A. *Wordfast Anywhere*. Várias versões. Nova York: Wordfast LLC, 2000. Disponível em: <https://www.wordfast.net>. Acesso em: 10 out. 2018.

COMET; NILC; LINGUATECA. *CorTrad*. São Paulo: Comet; Nilc; Linguateca, 2009. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/comet/consulta_cortrad.html>. Acesso em: 10 out. 2018.

DAVIES, Mark. *Corpus do Espanhol.* [*S. l.: s. n*.], 2002. Disponível em: <http://www.corpusdelespanol.org/>. Acesso em: 10 out. 2018.

DAVIES, Mark. *Corpus do Português.* [*S. l.: s. n*.], 2006. Disponível em <https://www.corpusdoportugues.org/xp.asp>. Acesso em: 10 out. 2018.

DAVIES, Mark. *Corpus of contemporary American English (COCA).* [*S. l.: s. n*.], 2008. Disponível em: <https://corpus.byu.edu/coca/>. Acesso em: 10 out. 2018.

DAVIES, Mark. *BYI Corpus*. [*S. l.: s. n*.], 2018. Disponível em: <https://corpus.byu.edu/>. Acesso em: 10 out. 2018.

ESQUEDA, Marileide Dias et al. Examinando o uso dos sistemas de memória de tradução na sala de aula de tradução. *Cadernos de Tradução*, v. 37, p. 160-184, 2017.

EUROPEAN HEART JOURNAL. Sophia Antipolis: European Society of Cardiology. 1980-. Disponível em: <https://academic.oup.com/eurheartj>. Acesso em: 15 set. 2018.

EUROPEAN JOURNAL OF CARDIO-THORACIC SURGERY. Windsor: European Association for Cardio-Thoracic Surgery (EACTS). 1987. Disponível em: <https://academic.oup.com/ejcts>. Acesso em:15 set. 2018.

GARCIA, Ignacio. Computer-aided translation: systems. *In*: SIN-WAI, Chan. (ed.). *The Routledge Encyclopedia of Translation Technology.* Londres: Routledge, 2015. p. 68-87.

GODFREY, Keith. *OmegaT*. Versão 3.6.0. [*S.l.*]: OmegaT Project, 2018. Disponível em: <https://www.omegat.org>. Acesso em: 10 out. 2018.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Enseñar a traducir*: metodología en la formación de traductores e interpretes. Madrid: Edelsa, 1999.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Tradución y Traductología:* introducción a la Traductología. Madrid: Cátedra, 2001.

HURTADO ALBIR, Amparo (ed.). *Researching translation competence by PACTE Group.* Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017.

IABAS. *Protocolo de regulação de cardiologia*. São Paulo; Rio de Janeiro: IABAS, 2017. Disponível em: <http://iabas.org.br/projetos/ms/docs/IABAS_MT_EIXO_IIII_META_D1c_2017.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

ISO. *ISO 1087-1*: Terminology work, Vocabulary, Part 1: theory and application. Genebra: International Standard Organization, 2000. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/312608/mod_resource/content/1/ISO_1087-1_2000_PDF_version_%28en_fr%29_CPDF.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

JESUS, Silvana M. de. O *corpus* combinado e a pesquisa nos Estudos da Tradução baseados em *corpora*. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 3, p. 291-321, 2014.

KELLY, Dorothy. Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, Granada, n. 1, p. 9-20, 2002. Disponível em: <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

KLIGER, Chad; EIROS, Rocio; ISASTI, Guillermo; EINHORN, Bryce; JELNIN, Vladimir; COHEN, Howard; KRONZON, Itzhak; PERK, Gila; FONTANA, Gregory P.; RUIZ, Carlos E. Review of surgical prosthetic paravalvular leaks: diagnosis and catheter-based closure. *European Heart Journal,* v. 34, n. 9, p. 638–649, mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/eurheartj/ehs347>. Acesso em: 24 fev. 2018.

LINGUATECA. *Compara*. Versão 13.1.17. Lisboa: Linguateca, 2010. Disponível em: <http://www.linguateca.pt/COMPARA/>. Acesso em: 10 out. 2018.

MAIA, Belinda. Do-it-yourself, disposable, specialised mini corpora – where next?: reflections on teaching translation and terminology through corpora. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 9, p. 221-235, jan./jul. 2002.

MEMOQ. *MemoQ translator pro*. Versão 8.2. Budapeste: MemoQ, 2017. Disponível em: <https://www.memoq.com>. Acesso em: 10 out. 2018.

PACTE. Building a translation competence model. *In*: ALVES, Fábio (ed.). *Triangulating Translation:* perspectives in process oriented research. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2003, p. 43-66.

PACTE. First results of PACTE group's experimental research on translation competence acquisition: the acquisition of declarative knowledge of translation. *MonTI:* monografías de Traducción e Interpretación, v. 1, n. especial, p. 85-115, 2014.

PACTE. PACTE Translation Competence Model: a holistic, dynamic model of Translation Competence. *In*: HURTADO ALBIR, Amparo (ed.). *Researching translation competence by PACTE Group.* Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 35-41.

REVISTA BRASILEIRA DE CIRURGIA CARDIOVASCULAR (RBCCV). São Paulo: Sociedade Brasileira de Cirurgia Cardiovascular. 1986-. Disponível em: <http://www.bjcvs.org/index>. Acesso em: 10 set. 2018.

SAID, Sameh M.; SCHAFF, Hartzell V.; GREASON, Kevin L.; POCHETTINO, Richard C. Daly; DEARANI, Joseph A. Reoperation for mitral paravalvular leak: a single-centre experience with 200 patients. *Interactive CardioVascular and Thoracic Surgery,* v. 25, n. 5, p. 806–812, nov. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/icvts/ivx222>. Acesso em: 30 mar. 2018.

SDL. *SDL Trados Studio*. Versão 2017. Sttutgart: SDL, 2017. Disponível em: <https://www.sdl.com>. Acesso em: 10 out. 2018.

SIGLE, Cássia. *Tradução pedagógica*: a influência de textos paralelos em atividades tradutórias no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. 2014. 254 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

SMARTCAT PLATFORM. *SmartCat*. Várias versões. Boston: SmartCat Platform, 2018. Disponível em: <www.smartcat.ai>. Acesso em: 10 out. 2018.

TERMINOTIX. *YouAlign*. Montreal: Terminotix, 2018. Disponível em: <www.youalign.com>. Acesso em: 10 out. 2018.

CAPÍTULO 4

A subcompetência bilíngue em tradução: a questão do aspecto verbal

Stéfano Paschoal

Universidade Federal de Uberlândia

Introdução

O modelo de competência tradutória tem como principal pesquisadora Amparo Hurtado Albir que, como membro e notável pesquisadora do grupo PACTE, da Universidade Autônoma de Barcelona, na Espanha, tem trazido diversas contribuições no âmbito da competência tradutória no cenário acadêmico da atualidade. A subcompetência bilíngue, cerne de nosso capítulo, está compreendida no rol de subcompetências que compõem a competência tradutória, ou seja, a competência tradutória consiste numa coexistência equilibrada de subcompetências que funcionam simultaneamente, como "engrenagens" de um mecanismo mais complexo. Segundo Hurtado Albir (2017, p. 39, tradução nossa), a subcompetência bilíngue consiste de

> conhecimentos predominantemente procedimentais necessários para a comunicação em duas línguas. Inclui a habilidade específica de regular a interferência na tradução interlingual. Abrange conhecimento pragmático, sociolinguístico, textual, gramatical e lexical nas duas línguas.[44]

---

[44] *Predominantly procedural knowledge required to communicate in two*

A subcompetência bilíngue possui papel predominantemente relevante, já que, sendo a primeira das subcompetências a serem estudadas por PACTE (2000, 2003), lida com a parte escrita do texto e, portanto, a mais palpável. Assim, àqueles que lidam com tradução, parece óbvio que, se o processo tradutório envolve a elaboração de um texto escrito a partir de outro texto escrito, os tradutores necessariamente terão de lidar com questões de natureza linguística. É justamente aí que reside a importância dessa subcompetência.

Com base nas experiências de traduções de textos literários realizadas por tradutores em formação em disciplinas como *Prática de tradução de textos literários* e *Tradução Comentada*, decidimos abordar, no âmbito da competência bilíngue, a tradução de tempos verbais com ênfase no aspecto verbal. Com o intuito de alcançarmos um público mais amplo, restringiremos nossos exemplos à tradução de textos do inglês para o português.

A experiência com tradutores em formação tem mostrado que existe certa dificuldade em relação à tradução do *Simple Past*, principalmente quando as opções de tradução variam entre o pretérito perfeito ou o pretérito imperfeito do indicativo. Por essa razão, e também por questões de delimitação, serão apresentados exemplos cujas traduções do *Simple Past*, em inglês, possam ser o pretérito perfeito ou o pretérito imperfeito do indicativo em português.

O conhecimento do aspecto verbal pode auxiliar o tradutor em suas decisões sobre o uso de um tempo verbal classificado como perfeito ou imperfeito, já que as noções de perfectividade

---

languages. It includes the specific ability of controlling interference when switching between two languages. It comprises pragmatic, sociolinguistic, textual, grammatical and lexical knowledge in the two languages.

e imperfectividade, como será verificado adiante, estão fortemente relacionadas a questões aspectuais. Por se tratar de um tema que ultrapassa os limites da tradução inglês-português, lançaremos mão, algumas vezes, de exemplos em outras línguas. Nosso principal intuito, contudo, é mostrar como, por meio da "percepção" de questões aspectuais intrínsecas ao pretérito perfeito e ao pretérito imperfeito do indicativo em português, a tradução pode granjear mais exatidão.

Faz-se necessário, aqui, esclarecer que "granjear exatidão" não significa "estar preso ao texto" ou "buscar uma reprodução submissa ao sentido do original", mas sim recriar, na tradução, um texto que seja fluente e natural na língua-alvo, justamente na qual reside o problema aspectual da temporalidade dos pretéritos (perfeito e imperfeito).

Em suma, apresentaremos trechos em que, para uma única forma verbal em inglês, teremos, *a priori*, duas possibilidades de tempos verbais em português. As reflexões sobre o aspecto verbal, acreditamos, contribuirão para que se decida em favor do pretérito perfeito ou do pretérito imperfeito do indicativo, quando um ou outro for uma opção possível de tradução do *Simple Past.*

1 Traduzir os tempos, traduzir o tempo: uma perspectiva linguística

Uma das grandes dificuldades na tradução de um texto do inglês para o português dá-se no âmbito dos tempos verbais. Geralmente, pelo menos no âmbito das línguas ocidentais modernas, lidamos com três temporalidades: temporalidade presente, temporalidade passada e temporalidade futura. Ao

longo do tempo, as formas verbais em língua inglesa e as funções a que serviam foram "decalcadas" de modelos gramaticais do latim.

O apoio na gramática latina fez com que as formas verbais correspondentes aos tempos verbais (*tenses*) em língua inglesa fossem dispostas de modo a expressar o passado, o presente e o futuro numa maneira semelhante ao sistema latino. Com isso, muitas vezes resultaram construções perifrásticas, já que, por natureza, a língua inglesa possui menos formas verbais sintéticas que o latim. Essas tentativas de aproximação entre as duas línguas, no que diz respeito aos tempos verbais, remonta ao século XVII. A esse respeito, Jacobs (1985, p. 188, tradução nossa) discorre:

> Nos séculos XVII e XVIII, os gramáticos que escreviam gramáticas de língua inglesa para escolas acreditavam que a língua inglesa deveria ser descrita do mesmo modo como o latim e o grego. Entretanto, há inúmeros problemas em relação a essa abordagem. Em primeiro lugar, em nenhuma língua as formas verbais correspondem diretamente às propriedades semânticas de referência temporal. Uma gramática clara e perspicaz não deve basear-se apenas em critérios lógicos. Em segundo lugar, a língua inglesa, por possuir apenas duas inflexões nos verbos para mostrar o tempo, difere do latim e do grego. Geralmente, mas nem sempre, o passado é marcado pelo sufixo *–ed*, e o presente por uma concordância do sufixo *–s* para as formas de terceira pessoa do singular. Paralelamente a outras inflexões verbais do latim e do grego, há os verbos auxiliares como *will* e *should*. Alguns gramáticos de gerações passadas consideravam a língua inglesa empobrecida, em que faltava a gama e a precisão de formas de tempos verbais nas línguas clássicas.[45]

---

[45] *In the seventeenth and eighteenth centuries, grammarians writing English grammars for schools believed that the English language should be described in the same way as Latin and Greek. However, there are a number of problems with such an approach. First, in no language do the verb forms directly correspond to the semantic properties of time reference. An accurate and insightful grammar must be based on more than logical criteria. Second,*

Novas propostas, contudo, apoiadas na natureza da língua inglesa, apresentam-nos possibilidades de um sistema diferente na interpretação de tempos verbais. Embora Jacobs (1985) opte por considerar tempos verbais em inglês o presente e o passado, sustenta também a existência de formas flexionadas apenas no passado, dando a noção de tempos verbais no passado e no "não passado" (ou passado [+] e passado [-]):

> Ao voltarmos nossa atenção para o tempo verbal presente, percebemos que mesmo as formas são menos óbvias. O único marcador explícito é o *–s*, que marca a concordância com a terceira pessoa de sujeitos no singular, como na sentença "Lady Godiva rides on a snow-white horse". Devido à ausência de um marcador explícito, seria possível argumentar que não há tempo presente, que os verbos finitos simplesmente são ou não são marcados para o passado. Isto equivaleria a dizer que os verbos finitos estão ou no passado ou no "não passado". Como as argumentações são inconclusivas, de qualquer um dos lados, adotaremos a versão mais tradicional e assumiremos que há um tempo presente, indicado por um morfema zero em todas as formas, exceto para a terceira pessoa do singular (Jacobs, 1985, p. 189, tradução nossa).[46]

English differs from Latin and Greek in having only two inflections on verbs to show tense. The past tense is usually but no always marked with an –ed; the present tense is marked with an –s agreement suffix for third person singular forms. Corresponding to other Latin and Greek verb inflections are auxiliary verbs such as will and should. To some early grammarians, English seemed an impoverished language, one lacking the range and precision of tense forms in the classical languages.

[46] *When we turn our attention to present tense, we see that even the forms are less obvious. The only overt marking is the –s that marks agreement with third person singular subjects, as in this sentence: "Lady Godiva rides on a snow-white horse". Given this lack of overt marking, it could be argued that there is no present tense, that finite verbs simply are or aren't marked for past tense. This would amount to saying that finite verbs are either in the past tense or in a non-past tense. Since the argumentation on either side are inconclusive, we'll adhere to the more traditional account and assume that there is a present*

Conforme observamos, o *Simple Past* é flexionado em inglês. Verbos regulares recebem a terminação *–ed* e verbos irregulares possuem uma forma própria. Interessam-nos, neste capítulo, os casos em que o *Simple Past* tenha como possibilidade de tradução o pretérito perfeito ou o pretérito imperfeito do indicativo, flexionados em português.

Na última parte deste capítulo, compreenderemos que há outros elementos, além das flexões, que contribuem para a decisão por um ou outro tempo do pretérito em português, dos dois que nos interessam aqui. Afirmar que é possível nos apoiarmos em outros elementos do texto-fonte para a decisão por um ou outro tempo verbal mostra que a tradução vai além de um exercício de mera correspondência ou substituição. Lembremo-nos, além disso, de que vários são os casos em que tempos verbais usados *a priori* para expressar determinada temporalidade podem ser usados para denotar uma temporalidade distinta, como, por exemplo, o presente histórico ou narrativo, usado para dar mais vivacidade ao texto e para realçar os acontecimentos que estão sendo descritos, referentes ao passado.

O fato de existirem, algumas vezes, estruturas de tempos verbais correspondentes quanto à forma em línguas diversas, revela um problema de tradução, pois há uma tendência – embora não corrente entre tradutores em formação – a se acreditar que a tradução da estrutura seria suficiente. Um exemplo seria a forma composta pelos verbos *ser* ou *ter*, no presente, na função de auxiliar, acrescida do particípio passado do verbo principal para a formação do *perfeito*. Essa forma, que nos remete ao

---

tense, one marked by a zero ending on all forms except for the third person singular.

latim vulgar, é reconhecida em língua portuguesa como pretérito perfeito composto (*Tenho feito muitas coisas ultimamente*); como *Perfekt*, em alemão (*Den Lehrer habe ich heute noch nicht gesehen*); como *passé composé*, em francês (*Ce jour-là j'ai raté le bus*); como *passato prossimo*, em italiano (*L'altro giorno* ho conosciuto la figlia di Michele); como *pretérito perfecto*, em espanhol (*Alguna vez he jugado al ajedrez*).

As estruturas arroladas nos exemplos do parágrafo anterior, em línguas distintas, são coincidentes. Entretanto as regras para o uso e as peculiaridades em cada uma delas variam. Por exemplo, em francês, em alemão e em italiano, é necessário utilizar como auxiliar o verbo "ser" quando os verbos principais indicam movimento ou são intransitivos. Em espanhol, não é necessária essa distinção (*Yo he ido*, em oposição a *Ich bin gegagen*, *Je suis allé*, *Sono andato*). Em inglês, a mesma forma composta por verbo *ter* (*to have*) acrescida do particípio passado do verbo principal resulta num tempo denominado *Present Perfect*, cujo uso correto ainda parece ser de grande dificuldade para alunos brasileiros. A tradução de *I've lost my keys* por *Perdi minhas chaves*, um exemplo simples, mostra que nem sempre a correspondência de forma implica a correspondência de valores e funções de uma língua para outra. Não nos debruçaremos, contudo, sobre as especificidades desse tempo verbal, pois isto nos desviaria de nosso propósito.

Antes de prosseguirmos nossa exposição, é necessário considerar dois fundamentos sobre os quais se acomodam nossas reflexões: primeiramente, não existe, de fato, correspondência exata de forma e significado no que diz respeito às formas e tempos verbais em línguas distintas; em segundo lugar, as formas e seus respectivos usos, embora distintos – e referimo-nos aqui especialmente a relações entre inglês e português –, não podem ser

tão distantes a ponto de não se reconhecer sequer a temporalidade da enunciação.

Cabe ao tradutor, quando em contato com o texto a ser traduzido, desenvolver sua perspicácia quanto às particularidades de sentido expressas por determinado tempo verbal, buscando, assim, organizar os significados da temporalidade em seu texto próprio. Isto pode ser conseguido – e esse é apenas um caminho sugerido – pela observância do aspecto verbal.

2 O aspecto verbal: perfectivo e imperfectivo

Pretendemos, com o breve estudo a que nos propusemos, proporcionar a tradutores em formação uma oportunidade de reflexão sobre o aspecto verbal, de modo a contribuirmos, assim, para o aperfeiçoamento de sua subcompetência bilíngue. De modo particular, tencionamos que eles possam optar com mais propriedade, em suas traduções, pelo pretérito perfeito ou pelo imperfeito do indicativo (em português), quando esses tempos verbais forem possibilidades de tradução do *Simple Past*. Não discutiremos à exaustão o conceito dos aspectos perfectivo e imperfectivo, que ocorrem também em outros tempos verbais, mas buscaremos apresentar de forma objetiva as relações entre esses aspectos e os pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo.

Soares Barbosa (1881, p. 132 *apud* Trindade, 2016, p. 230) define verbo do seguinte modo:

> é uma parte conjunctiva do discurso, a qual serve para atar o attributo da proposição com o seu sujeito debaixo de todas as suas relações pessoaes e numeraes, enunciando por differentes modos a coexistencia e identidade de um com outro, por ordem aos differentes tempos e maneiras de existir.

No conjunto de categorias verbais, a Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza, de Soares Barbosa (1881), distingue a categoria de tempo – dividida em pretérito, presente e futuro – da categoria de aspecto, que, como aponta Trindade (2016), compreende a ideia de “differentes estados d’esta mesma existência”, podendo ser “começada só e vindoura” (“hei de ser”), “persistente e continuada” (“estou sendo”), e “finda já e acabada” (“tenho sido”).

Apesar de apresentadas como distintas, essas duas categorias estão fortemente relacionadas. Cunha (2013 *apud* Trindade, 2016, p. 232) informa que “a categoria do aspecto é sempre referida junto à categoria do tempo por serem solidárias e estarem em permanente e íntima relação: ambas estão assentadas numa categoria abstrata de tempo”.

A concepção de Cunha (2013 *apud* Trindade, 2016, p. 232) é reforçada por Vargas (2010, p. 120), que afirma:

> o fenômeno do aspecto verbal é estreitamente vinculado à categoria do tempo; o tempo associa o evento ao momento em que é enunciado e a um momento de referência; o aspecto exprime o tempo que é inerente ao evento, ou seja, o tempo de desenvolvimento desse evento. Ambas as categorias, portanto, apoiam-se na noção de tempo.

Para Travaglia[47] (2006, p. 40), aspecto é uma categoria verbal de TEMPO, não dêitica, por meio da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, as quais podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização da situação.

---

[47] Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos ao Prof. Luiz Carlos Travaglia pela generosidade de sua leitura, sempre cuidadosa, e pelas imensuráveis contribuições acerca do tema deste capítulo.

A nomenclatura dos tempos verbais pretérito perfeito e pretérito imperfeito do indicativo, por si, comprova a estreita relação entre esses tempos e as noções aspectuais de perfectividade e imperfectividade. Vargas (2010), que afirma serem considerados básicos pelos gramáticos e estudiosos em geral do fenômeno do verbo os aspectos perfectivo e imperfectivo, explica-os da seguinte forma: "o perfectivo, definido como a expressão de um fato tomado em seu completamento, ou seja, um fato concluído, acabado, e o imperfectivo, que compreende as várias fases de um processo considerado em seu desenvolvimento, em sua duração e continuidade" (Vargas, 2010, p. 120).

Ainda sobre o perfectivo e o imperfectivo, Besselar (1960, p. 78, grifo do autor) os explica do seguinte modo:

> Entre as formas "eu escrevia" e "eu escrevi" não existe diferença no que diz respeito ao tempo propriamente dito: ambas se referem ao tempo passado. A diferença refere-se apenas à *actio*, isto é ao "aspecto" sob o qual se apresenta essa ação verbal no passado. A forma "eu escrevia" exprime a *actio durativa,* a qual apresenta a ação verbal como estando sendo realizada, ou então, como habitual; na primeira hipótese, poderíamos usar também a forma perifrástica: "eu estava escrevendo", na segunda: "eu costumava escrever", ou formas congêneres. Mas a forma "eu escrevi" exprime a mesma ação verbal, embora realizada também no passado, sob um aspecto diferente: nela se percebe a *actio aorista*, a qual representa uma ação verbal (neste caso, no tempo passado) em estado puro e simples, fazendo abstração de toda e qualquer circunstância acessória, tal como duração ou repetição etc.

Parece-nos problemática a afirmação de Besselar (1960) no tocante ao fato de o pretérito perfeito abstrair de duração ou repetição, já que, se dissermos *Ele estudou na universidade por cinco anos* e *Ele falou comigo cinco vezes*, teremos, respectivamente,

as noções de duração e repetição, com o pretérito perfeito do indicativo. Para Travaglia (2006, p. 121-122), o pretérito perfeito apresenta o processo como completo em sua totalidade e abstrai, sim, do fato de ele ser acabado ou não. Na verdade, ele não marca duração, repetição ou completamento, mas isso pode aparecer marcado por outros elementos do texto.

Besselar (1960, p. 78) afirma que havia três tipos de ação no indo-europeu: a durativa, a aorista e a perfeita. Com as formas correspondentes a cada uma delas, era possível apresentar "a mesma ação verbal sob aspectos diferentes". Das línguas antigas, parece que o grego foi a que mais conservou essa característica do indo-europeu, servindo-se, muitas vezes, de três raízes diferentes para expressar os três tipos de ações diferentes. A explicação por que talvez se tenha perdido a forma aorista em língua portuguesa (e consequentemente em diversas línguas modernas que tiveram assentadas suas bases no latim) é assim formulada:

> Mas em latim histórico, as *actiones* perderam muito de sua importância, em favor do tempo (absoluto e relativo) que os romanos indicavam com uma precisão superior à de outros povos. Há mais: em latim se fundiram a *actio aorista* e a *actio perfecta*, isto é, o perfeito latino é uma forma sincrética do antigo perfeito indo-europeu e do antigo aoristo indo-europeu (Besselar, 1960, p. 78, grifo do autor).

Podemos idealizar, partindo da citação anterior, a origem do nosso pretérito perfeito. Ao buscar a distinção entre o *infectum* (correspondente ao nosso pretérito *imperfeito*) e o *perfectum* (correspondente ao nosso pretérito *perfeito*), Besselar (1960) esclarece como a noção dos aspectos perfectivo e imperfectivo foi "transferida" para o tempo verbal:

> a distinção entre *veta- (Infectum)* e *vetu- (Perfectum)* não tem apenas interesse para a morfologia, mas muito mais ainda para a sintaxe histórica. O *Infectum* indicava originàriamente a *actio durativa*, e o *Perfectum* a *actio aorista* (em alguns casos, devido à fusão entre o aoristo e o perfeito, também a *actio perfecta*). Mas, como já vimos, a categoria de *actio* cedia, em latim histórico, seu lugar à categoria de *tempus*, ou talvez melhor: quando as antigas *actiones* indo-européias estavam integradas num novo sistema "temporal", criado pelos romanos, o latim foi à procura de outros meios para exprimir a *actio* ou o "aspecto" de uma ação verbal (Besselar, 1960, p. 78-79, grifo do autor).

Assim, o pretérito perfeito indicaria uma ação completa, acabada, no passado; e o imperfeito, uma ação incompleta, ou seja, relacionada à duração, à repetição, ao hábito etc. Travaglia (2006, p. 121) elucida:

> No estudo da expressão do aspecto pelos tempos flexionais, um ponto que chama logo a atenção é a distinção aspectual entre o pretérito imperfeito e o pretérito perfeito do indicativo. Vários estudiosos já fizeram referência a esta distinção, dizendo que o pretérito imperfeito marca o aspecto imperfectivo e o pretérito perfeito marca o aspecto perfectivo, embora nem sempre o digam assim claramente. Sobre a validade da distinção a – pretérito imperfeito do indicativo – imperfectivo; b – pretérito perfeito do indicativo – perfectivo não paira qualquer dúvida. É suficiente observar as frases em que estes tempos estão presentes e veremos que, nas frases com pretérito perfeito, a situação é sempre apresentada como preenchendo um período de tempo completo, ou como uma situação que ocorre em um momento. Já nas frases com pretérito imperfeito, a situação é apresentada como preenchendo um período de tempo que ainda não é completo.

Travaglia (2006, p. 68) aponta ainda as definições de Castilho (1967) acerca do perfectivo. Para Castilho (1967, p. 14 *apud* Travaglia, 2006, p. 68), "temos o aspecto perfectivo se se indica uma ação cumprida, contrária à noção de duração". Travaglia

(2006, p. 68) expõe como Castilho caracteriza o imperfectivo, a saber: como sendo marcado pelo valor fundamental de duração.

Travaglia (2006, p. 77) define da seguinte forma o perfectivo e o imperfectivo:

> O perfectivo é caracterizado por apresentar a situação como completa, isto é, em sua totalidade. O todo da situação é apresentado como um todo único, inanalisável, com começo, meio e fim englobados juntos. Não há tentativa de dividir a situação em suas fases de desenvolvimento. É como se a situação fosse vista de fora, em sua globalidade.

Acerca do imperfectivo, o autor afirma:

> O imperfectivo é caracterizado por apresentar a situação como incompleta, isto é, não temos o todo da situação e, por isso, normalmente ela é apresentada em uma de suas fases de desenvolvimento. Isto equivale a dizer que, normalmente, a noção que caracteriza o aspecto imperfectivo aparece juntamente com as noções aspectuais representadas pelas fases de desenvolvimento da situação. Aqui, ao contrário do que ocorre no perfectivo, é como se a situação fosse vista de dentro, enfocando-se não o seu todo. (Travaglia, 2006, p. 77).

Antes de passarmos às atividades de tradução, é conveniente explanar que, em regra, o aspecto perfectivo geralmente vem acompanhado de "adjuntos adverbiais de tempo determinados e/ou completos [...], enquanto o imperfectivo aceita adjuntos adverbiais de tempo que indicam momentos e períodos de tempo indeterminados e/ou incompletos" (Travaglia, 2006, p. 78). Não é impossível, contudo, que tenhamos combinações de pretérito perfeito do indicativo com adjuntos adverbiais que denotem repetição ou duração, próprias ao imperfectivo e, consequentemente, ao pretérito imperfeito do indicativo

(como nos exemplos *Ele estudou na universidade por cinco anos* e *Ele falou comigo cinco vezes*), nem é impossível que haja a combinação de pretérito imperfeito do indicativo com adjuntos adverbiais que denotam período de tempo completo. Nesse último caso, Travaglia (2006, p. 78) explica: “Frases com aspecto imperfectivo só aceitam adjunto adverbial de tempo determinado se este indicar um momento no qual a situação já estava, está ou estará em desenvolvimento [...], caso contrário o momento será indeterminado e a frase terá sentido iterativo”. Exemplos para esses dois casos são, respectivamente, as frases *O bebê nascia às cinco horas* e *Papai acordava às cinco horas*. Na primeira, de acordo com Travaglia (2006), a interpretação iterativa não é possível e, assim, “às cinco horas” será tomado como determinado, interpretando-se a frase como “O bebê estava nascendo às cinco horas”. Na segunda frase, “às cinco horas” é indeterminado e a frase tem interpretação iterativa.

A própria terminologia perfeito e imperfeito não é senão a tradução de *perfectum* e *infectum*, respectivamente completo e incompleto; portanto, embora diretamente derivada da categoria temporal, refere-se à categoria aspecto.

3 Algumas palavras antes da atividade de tradução

Apresentaremos neste subcapítulo duas breves atividades de tradução, que se concentram, no tocante à subcompetência bilíngue, no uso do pretérito perfeito ou do pretérito imperfeito do indicativo em português, quando se constituírem como possibilidades de tradução de um verbo no *Simple Past* em inglês.

Traduzir exige, dentre outras tarefas, a análise aprofundada do texto e de seus componentes. Tomar isoladamente um elemento textual (ou linguístico) não é suficiente para que se tomem decisões no ato tradutório. O texto deve ser considerado como um todo – em que há junção de elementos inter-relacionados – para que possamos mais seguramente tomar decisões no ato de tradução, também no que diz respeito à organização das ideias de temporalidade.

Acerca da perfectividade ou da imperfectividade, não há – por mais que analisemos profundamente determinado trecho de um texto – uma fórmula ou qualquer outro meio que permita uma decisão exata ou definitiva. Prova disso é existirem traduções de um mesmo texto em que um tradutor opta pela noção de perfectividade e, outro, pela noção de imperfectividade. Em nossas atividades, buscamos selecionar trechos com elementos que auxiliem no uso de um ou outro tempo verbal (pretérito perfeito ou pretérito imperfeito do indicativo).

Assim, o uso de um tempo verbal ou de outro dependerá, em grande parte, da interpretação e da percepção de nuances de sentido. O desafio, nessas atividades, é que nos aproximemos tanto quanto possível do sentido que planejamos construir no texto-alvo.

Nas atividades propostas, usaremos dois trechos de um excerto do conto *The Birthday of the Infanta*, de Oscar Wilde (2018). Oscar Fingal O'Flahertie Wills Wilde, ou simplesmente Oscar Wilde, nasceu em Dublin, em 1854, e morreu em Paris, em 1900. É considerado um dos mais importantes escritores da literatura inglesa da Era Vitoriana. *O Aniversário da Infanta* (*The Birthday of the Infanta*) faz parte da coletânea *A House of Pomegranates*, de

1891. Com descrições próprias do Esteticismo, movimento a que pertencia, Wilde narra nesse conto a história de um anão que foi dado como presente à infanta no dia de seu aniversário. O anão, ao perceber seus traços disformes, e que, em vez de ser amado, servia, antes, à zombaria e diversão, morre de desgosto. De modo geral, os contos de Wilde lidam com amor, beleza, piedade e sofrimento.

Nos trechos 1 e 2 das atividades daremos especial atenção à escolha do pretérito perfeito ou do pretérito imperfeito como opções de tradução do *Simple Past*. Esperamos que o tradutor em formação experimente traduzi-los e recomendamos que compare suas traduções com as diversas já existentes.

3.1 Atividades

Transcrevemos a seguir o excerto do conto *The Birthday of the Infanta* (Wilde, 2018), que servirá de base a nossas atividades. O excerto tem a indicação de dois trechos: Trecho 1 e Trecho 2. Nossas traduções de ocorrências do *Simple Past* baseiam-se nesses trechos.

[Trecho 1] ***But the funniest part of the whole morning's entertainment, was undoubtedly the dancing of the little Dwarf. When he stumbled into the arena, waddling on his crooked legs and wagging his huge misshapen head from side to side, the children went off into a loud shout of delight, and the Infanta herself laughed so much that the Camerera[48] was obliged to***

[48] É frequente no texto de Wilde nomes de personagens grafados com iniciais maiúsculas, mesmo quando não se trata de pessoas, como, por exemplo, o conto *The Nightingale and the Rose,* em que é evidente a figura da

remind her that although there were many precedents in Spain for a King's daughter weeping before her equals, there were none for a Princess of the blood royal making so merry before those who were her inferiors in birth. *The Dwarf, however, was really quite irresistible, and even at the Spanish Court, always noted for its cultivated passion for the horrible, so fantastic a little monster had never been seen. It was his first appearance, too. He had been discovered only the day before, running wild through the forest, by two of the nobles who happened to have been hunting in a remote part of the great cork-wood that surrounded the town, and had been carried off by them to the Palace as a surprise for the Infanta; his father, who was a poor charcoal-burner, being but too well pleased to get rid of so ugly and useless a child. Perhaps the most amusing thing about him was his complete unconsciousness of his own grotesque appearance. Indeed he seemed quite happy and full of the highest spirits.* ***[Trecho 2] When the children laughed, he laughed as freely and as joyously as any of them, and at the close of each dance he made them each the funniest of bows, smiling and nodding at them just as if he was really one of themselves, and not a little misshapen thing that Nature, in some humourous mood, had fashioned for others to mock at.*** *As for the Infanta, she absolutely fascinated him. He could not keep his eyes off her, and seemed to dance for her alone, and when at the close of the performance, remembering how she had seen the great ladies of the Court throw bouquets to Caffarelli, the famous Italian treble, whom the Pope had sent from his own chapel to Madrid that he might cure the King's melancholy by the sweetness of his voice,*

---

personificação. Nos excertos selecionados para nossas atividades, a intenção é de destaque.

she took out of her hair the beautiful white rose, and partly for a jest and partly to tease the Camerera, threw it to him across the arena with her sweetest smile, he took the whole matter quite seriously, and pressing the flower to his rough coarse lips he put his hand upon his heart, and sank on one knee before her, grinning from ear to ear, and with his little bright eyes sparkling with pleasure.

3.1.1 Atividade 1

A) Traduza o excerto do conto *The Birthday of the Infanta*, de Oscar Wilde, e separe o Trecho 1.

B) Anote a opção de tradução para os verbos das frases seguintes:

- [When] [he] stumbled [in the arena]:

  ____

- [the children] went off [into a loud shout of delight]:

  ____

  [the Infanta herself] laughed [so much]:

  ____

  [that] [the Camerera] was obliged [to remind her]:

  ____

- there were [none]: ______________________________
- [for those who] were [her inferiors in birth]:

  ____

C) Quais verbos estão no pretérito perfeito do indicativo, e quais estão no pretérito imperfeito do indicativo?

D) Com base no que discorremos sobre aspecto, indique os motivos que lhe levaram a traduzir as ocorrências do *Simple Past* por verbos no pretérito perfeito ou no pretérito imperfeito do indicativo.

E) Leia a sugestão de tradução para o Trecho 1, seguida de comentários.

Sugestão de tradução

Mas a parte mais engraçada de toda a diversão da manhã foi, sem dúvida, a dança do pequeno Anão. Quando ele cambaleou na arena, bamboleando com suas pernas tortas e balançando sua imensa cabeça deformada de um lado para o outro, as crianças, entusiasmadas, soltaram uma estrondosa gargalhada, e até mesmo a Infanta ria tanto, que a Camareira se viu obrigada a lembrá-la de que, na Espanha, embora houvesse muitos precedentes de que a filha de um rei tivesse chorado diante de seus iguais, não havia nenhum, sequer, de que uma princesa de sangue real pudesse se mostrar tão contente diante daqueles que lhe eram inferiores por natureza.

Comentários

A primeira parte do trecho I que nos interessa é o período *When he stumbled into the arena, waddling on his crooked legs and*

wagging his huge misshapen head from side to side, the children went off into a loud shout of delight, composto por uma oração subordinada adverbial temporal e por uma oração principal, entremeadas por orações modais introduzidas por gerúndio. Iremos nos concentrar nas traduções do *Simple Past*: assim, serão consideradas para essa parte da atividade a oração temporal e a oração principal do período em questão.

O fato de existir a possibilidade de tradução do *Simple Past* utilizando-se o pretérito perfeito ou pretérito imperfeito do indicativo viabiliza quatro modelos possíveis para a tradução desse período, na ordem oração temporal + oração principal, sendo: [1] pretérito imperfeito do indicativo + pretérito perfeito do indicativo; [2] pretérito perfeito do indicativo + pretérito imperfeito do indicativo; [3] pretérito imperfeito do indicativo + pretérito imperfeito do indicativo; e [4] pretérito perfeito do indicativo + pretérito perfeito do indicativo.

Desses modelos, desprezamos o [1] e o [2], que viabilizariam, respectivamente, os períodos *Quando ele cambaleava na arena, [...] as crianças, entusiasmadas, soltaram uma estrondosa gargalhada*; e [2] *Quando ele cambaleou na arena, [...] as crianças, entusiasmadas, soltavam uma estrondosa gargalhada*; e nos concentraremos nos períodos oriundos de [3] e [4], a saber, *Quando ele cambaleava na arena, [...] as crianças, entusiasmadas, soltavam uma estrondosa gargalhada* e *Quando ele cambaleou na arena, [...] as crianças, entusiasmadas, soltaram uma estrondosa gargalhada.* Em [1] e [2], a conjunção mais adequada seria “enquanto” e, em [2], a conjunção, por uma questão de sentido, teria de ser deslocada para a oração principal, já que o uso do pretérito imperfeito acarreta, aí, a noção de duração. Para se alcançar o sentido que acreditamos

poder reconstruir em português, é necessário que a relação entre os tempos verbais no período seja respeitada e, nesse caso, ele deve conter ambas as orações com o verbo no pretérito perfeito do indicativo ou no pretérito imperfeito do indicativo.

Nossa tarefa é, então, optar por uma das possibilidades de tradução (com os verbos das orações no pretérito perfeito ou no pretérito imperfeito do indicativo). Em [2], o uso do pretérito imperfeito do indicativo implica a noção aspectual de iteratividade, ou seja, pressupõe que o anão entrava diversas vezes, com certo intervalo de tempo, na arena. Se, de um lado, conforme o conto, ele não se apresenta uma única vez, também não se apresenta seguidamente nem interruptamente. Para Travaglia (2006, p. 81), "o iterativo se caracteriza por apresentar a situação como tendo duração descontínua limitada". Apoiados no contexto, depreendemos que o narrador comenta uma das principais atrações daquela manhã que marcava o dia do aniversário da Infanta: "mas a parte mais engraçada de toda a diversão da manhã, foi, sem dúvida, a dança do pequeno Anão". Ele descreve algo pontual, que acontece pela primeira vez, um ato completo, terminado em si mesmo. Por se tratar de uma ação completa no tempo, utilizamos em nossa sugestão de tradução o pretérito perfeito do indicativo, como em [4].

O segundo período de nosso interesse é "and the Infanta herself laughed so much that the Camerera was obliged to remind her that". Embora separado do primeiro, relaciona-se a ele, já que estão no mesmo parágrafo, cujo intuito é descrever parte da festa de aniversário da Infanta. Esse segundo período é composto por uma oração principal e por uma oração subordinada adverbial consecutiva (*result clause*). Em suma, informa que o riso excessivo

da Infanta fez com que a camareira lhe censurasse. O anão já havia adentrado a arena. As crianças já haviam soltado uma estrondosa gargalhada. A Infanta, juntamente com as crianças, RIU tanto, ou RIA tanto, que a camareira se viu obrigada a lhe censurar (lembrando que não havia precedentes no reino de Espanha para tal comportamento). Aqui, diferentemente do ocorrido no período anterior – em que havia exigência de concordância entre os tempos verbais –, há a possibilidade de utilizarmos pretéritos distintos nas duas orações, o que consta de nossa sugestão de tradução. A decisão crucial é se a Infanta RIA ou se RIU excessivamente. Com o pretérito perfeito do indicativo (riu), referimo-nos a uma ação acabada, completa. Com o pretérito imperfeito do indicativo, tem-se a impressão de que a Infanta ainda ria quando foi censurada. A intensidade depreendida de *so much* sugere que o riso se estendia no tempo. Com o pretérito imperfeito do indicativo, conseguimos imprimir a noção aspectual de duração do ato de rir, alcançando a intenção de produzir em nossa língua a ideia compreendida tendo por base o texto em língua estrangeira. Assim, entre as opções "e até mesmo a Infanta RIU tanto, que a Camerera se viu obrigada a" e "e até mesmo a Infanta RIA tanto, que a Camerera se viu obrigada a", preferimos a segunda.

O terceiro período que nos interessa neste trecho – *although there were many precedents in Spain for a King's daughter weeping before her equals, there were none for a Princess of the blood royal making so merry before those who were her inferiors in birth* – é composto por uma oração subordinada adverbial concessiva e por uma oração principal seguida de uma oração relativa (*those who were her inferiors in birth*). A conjunção *although* (embora) exige em nossa tradução o pretérito imperfeito do subjuntivo.

Por essa razão, iremos nos concentrar na discussão sobre a opção pelo tempo verbal (pretérito perfeito ou pretérito imperfeito do indicativo) na oração principal (*there were* none for a Princess of the blood royal making so merry). O argumento para a decisão pelo pretérito imperfeito do indicativo nessa oração é o mesmo para a escolha desse tempo na oração relativa *[before those] who were her inferiors in birth*. Em "Não havia nenhum precedente", o sentido é de que não era vigente, naqueles dias, nenhum precedente; o fato de não haver um precedente alonga-se no tempo. Se optarmos por *não houve nenhum precedente*, certamente precisaremos da determinação do tempo, já que se trata de uma ação completa e acabada. Além disso, "não houve nenhum precedente" significa que não houve em determinado momento passado, mas que poderia haver naquele momento. O mesmo ocorre com "aqueles que, por natureza, eram-lhe inferiores". A tradução "aqueles que, por natureza, foram-lhe inferiores", implica que não o são mais, ou seja, o uso do pretérito perfeito do indicativo, nesses dois últimos casos, causa a ideia de possibilidade de interrupção de ação ou estado, quando, na verdade, temos a condição estendida (a de não haver precedentes, pois continua a não haver precedentes para que a Infanta ria demasiadamente diante daqueles que eram e continuam sendo inferiores a alguém de sangue real). Por essa razão, a opção nesse último período do Trecho 1 foi utilizar o pretérito imperfeito do indicativo.

3.1.2 Atividade 2

A) Separe do excerto a tradução do Trecho 2.

B) Anote a opção de tradução para os verbos das frases seguintes:

- [when] [the children] laughed:

  ____

  [he] laughed:

  ____

- [at the close of each dance he] made [them each the funniest of bows]: ______________________________

C) Quais verbos estão no pretérito perfeito do indicativo, e quais estão no pretérito imperfeito do indicativo?

D) Com base no que discorremos sobre aspecto, indique os motivos que lhe levaram a traduzir as ocorrências do *Simple Past* por verbos no pretérito perfeito ou no pretérito imperfeito do indicativo.

E) Leia a sugestão de tradução para o Trecho 1, seguida de comentários.

Sugestão de tradução

Quando as crianças riam, ele ria tão espontânea e alegremente como qualquer uma delas, e no final de cada dança ele as reverenciava da forma mais engraçada, rindo e assentindo com a cabeça para elas como se fosse, de fato, uma delas, e não uma coisinha deformada que a natureza, por capricho, moldara para servir de zombaria aos outros.

Comentários

Na atividade de tradução referente ao Trecho 2, devemos nos debruçar sobre apenas três ocorrências do *Simple Past*. À semelhança do Trecho 1, as duas primeiras ocorrências do *Simple Past* encontram-se num período composto por subordinação, em que temos uma oração subordinada adverbial temporal (*time clause*) e uma oração principal, sendo a subordinada introduzida pela mesma conjunção da subordinada do Trecho 1, ou seja: "When the children laughed, he laughed as freely and as joyously as any of them".

Ao analisarmos o excerto do conto, percebemos que "When the children laughed, [...] he laughed" parece ser a continuação do período composto do Trecho 1, separado aqui por um trecho da narrativa que discorre sobre o anão, sobre sua aparência, sobre o gosto pelo horrendo. Nesse trecho, temos a informação de que aquela era sua primeira "aparição" ("It was his first appearance too"). Isto nos leva a duas possibilidades de tradução do trecho.

Se considerarmos o período composto no Trecho 2 como continuação da narrativa do Trecho 1 e, ainda, se nos apoiarmos no fato de que se tratava de sua primeira aparição, fará todo o sentido traduzir as ocorrências do *Simple Past* pelo pretérito perfeito do indicativo. Eis nossa tradução: "Quando as crianças *riram*, ele *riu* tão espontânea e alegremente como qualquer uma delas", o que denota uma ação completa, acabada.

Todavia, se nos apoiarmos no adjunto adverbial "at the close of each dance" ("no final de cada dança"), logo em seguida ao período composto que apontamos – muito embora

tal adjunto adverbial introduza a ação de reverenciar as crianças –, podemos traduzir utilizando o pretérito imperfeito do indicativo, pois temos a pressuposição de que o anão se apresentava em pequenos números e que, ao final de cada um deles (aspecto iterativo), algo acontecia. Por essa razão, optamos pelo uso do pretérito imperfeito do indicativo, de que resultou a tradução "Quando as crianças *riam*, ele *ria* tão espontânea e alegremente como qualquer uma delas", valorizando o aspecto iterativo, que, segundo Travaglia (2006, p. 81), denota "duração descontínua ilimitada". Logicamente, para a ocorrência seguinte, "he made them each the funniest of bows", a sugestão de tradução, considerando a proximidade ao adjunto adverbial de frequência, utiliza também o pretérito imperfeito do indicativo.

Nesse último caso, as duas traduções são possíveis. Isto dependerá, em grande parte, da interpretação do tradutor. A escolha pelo pretérito perfeito ou pelo imperfeito do indicativo, aqui, não prejudica o sentido do texto, mas atribui nuances à narrativa.

4 Palavras finais

Neste capítulo sobre subcompetência bilíngue, discorremos brevemente sobre o aspecto verbal, com a finalidade de auxiliar tradutores em formação no uso do pretérito perfeito ou do pretérito imperfeito do indicativo, quando percebidos como opções para a tradução de algum verbo no *Simple Past*, em inglês. Devemos informar que o conteúdo das noções de perfectividade e imperfectividade não se esgota nos casos apresentados aqui.

O domínio da língua – e o consequente emprego de tempos verbais – é parte da subcompetência bilíngue, que, por sua vez, não se restringe a isso. Tampouco a atividade de escrita se limita ao domínio da língua, não obstante sua imprescindibilidade para que ela se concretize. Reconhecer a diversidade de registros num texto em determinada língua e concretizá-la num texto que se pretende produzir em outra língua é também um expediente da subcompetência bilíngue.

O trabalho com tradução dá-se predominantemente com textos escritos. Nesta modalidade de tradução (textos escritos), conseguimos construir e transmitir sentido por meio de formulações. Quanto mais ampla a subcompetência bilíngue, maior o sucesso dos resultados obtidos em relação à proximidade entre o que pensamos, de fato, e aquilo que expressamos. Por essa razão – e também devido à motivação advinda da prática docente –, selecionamos trechos para os quais, na língua-alvo, há duas opções válidas em relação a uma única forma na língua-fonte.

Determinar se o verbo de uma sentença no passado em língua portuguesa deve estar no pretérito perfeito ou no pretérito imperfeito do indicativo, numa tradução da língua inglesa para a língua portuguesa, significa identificar qual, dentre as duas, é a forma mais adequada de tradução para o *Simple Past* (nos casos apresentados no subcapítulo referente às atividades). Não se trata de intuição. Existem expedientes a serem investigados, todos relacionados ao aspecto verbal: completude, incompletude, iteração, duração, advérbios e locuções adverbiais etc.

Uma vez que os trechos em nossas atividades são parte de textos literários, cabe apontar que, na tradução de textos dessa

natureza, é conveniente avaliarmos diversos outros elementos, como a época em que o texto foi concebido, sua relação com escolas literárias, o público-alvo para quem se traduz, a intenção da tradução, dentre tantos outros. Enfim, a competência tradutória abarca múltiplas subcompetências, dentre as quais a bilíngue. Esperamos, com nossa discussão, seguida de atividades, ter incentivado a reflexão sobre o uso do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito do indicativo.

Referências

BARBELENET, Daniel. L' Aspect verbal dans les propositions temporelles. *Revue des Études Latines*, v. XIII, p. 48-65, 1935.

BARBOSA, Jeronymo Soares. *Grammatica philosophica da lingua portugueza ou princípios da grammatica geral appllicados á nossa linguagem*. 7. ed. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1881.

BESSELAR, José van den. *Propylaeum latinum*. São Paulo: Herder, 1960. v. 1.

BÜRGER, André. Sur le passage du système des temps et des aspects del'indicatif, du latin au roman commun. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, v. 8, p. 21-36, 1948.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A sintaxe do verbo e os tempos do passado em português.* Marília: FFCL, 1967.

CRETELLA JR., José. O aspecto e o tempo no sistema verbal. *Jornal de Filologia,* v. I, t. 2, p. 135-141, 1953.

CUNHA, Luís Filipe. Aspeto. *In*: RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva *et al*. *Gramática do Português*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2013. v. I. p. 585-619.

HEGER, Klaus. *Die Bezeichnung temporal-deiktischer Begriffskategorien im französischen und spanischen Konjugationssystem.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1963. Suplemento n. 104 da ZrPh.

HOLT, Jens. É*tudes d'aspect.* Acta Jutlandica. Aarhur, v. 15, v. 2, p. 55-65, 1943.

HURTADO ALBIR, Amparo (ed.). *Researching translation competence by PACTE Group*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2017.

JACOBS, Roderick A. *English syntax:* a grammar for English language professionals. New York: Oxford University Press, 1985.

JESPERSEN, Otto. *The philosophy of grammar.* London: George Allen & Unwin Ltd., 1958.

PACTE. Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems in a research project. *In*: BEEBY, Allison; ENSINGER, Doris; PRESAS, Marisa (ed.). *Investigating translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2000, p. 99-106.

PACTE. Building a translation competence model. *In*: ALVES, Fábio (ed.). *Triangulating translation*: perspectives in process-oriented research. Amsterdam: John Benjamins, 2003, p. 43-66.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *O aspecto verbal no português:* a categoria e sua expressão verbal. 4. ed. Uberlândia: Edufu, 2006.

TRINDADE, Alexandre Wesley. Primeiras lições sobre o aspecto verbal em português na Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 15, n. 1, p. 225-237, 2016.

VARGAS, Maria Valíria Aderson de Mello. O ensino do verbo: tempo e aspecto como categorias semântico-discursivas. *Linha D'Água*, n. special, p. 119-131, set. 2010.

WANDRUSZKA, Mario. L'aspect verbal: problèmes de traduction. *Travaux de langue et de littérature,* v. VI, n. 1, p. 113-129, 1968.

WILDE, Oscar. *Obra completa*. Organizada, traduzida e anotada por Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

WILDE, Oscar. The birthday of the Infanta. *Oscar Wilde online*, 2018. Disponível em: <http://www.wilde-online.info/the-birthday-of-the-infanta.html>. Acesso em: 25 set. 2018.

CAPÍTULO 5

Desenvolvendo a subcompetência estratégica: convergência entre os componentes da competência tradutória

Igor Antônio Lourenço da Silva
Universidade Federal de Uberlândia

Fábio Alves
Universidade Federal de Minas Gerais

Introdução

Cada um dos capítulos anteriores enfocou uma subcompetência e sugeriu atividades intimamente a ela relacionadas. Trata-se, claramente, de uma opção didática que se revela profícua para a conscientização do aluno acerca dos conhecimentos e das habilidades que ele precisa construir ao longo de sua formação. No entanto, se retomarmos os textos sugeridos nos quatro capítulos, observaremos que o aprendiz efetivamente precisa de mais de uma competência para executar as tarefas.

Nas tarefas do capítulo 1, para resolver os acrósticos, o aluno pode recorrer, como primeira possibilidade, ao seu conhecimento enciclopédico para produzir um mapa conceitual de uma "escola" ou de uma "borboleta" a fim de identificar potenciais palavras a serem usadas no seu texto-alvo, aludindo ao *translation brief*, ou instruções para a tarefa de tradução, qual seja, aquele de responder

às expectativas de uma editora brasileira de publicar a obra *Acrostic poems* (Simons, 2015) no Brasil. Outra possibilidade, que pode se somar à anterior ou se constituir de forma independente, é buscar em dicionários bilíngues soluções para traduzir cada item dos acrósticos e, complementarmente, realizar uma busca em dicionários monolíngues, em português, para identificar soluções que se encaixem nas limitações estabelecidas pela palavra central. Além disso, o conhecimento bilíngue do tradutor em formação irá auxiliá-lo a definir se ele irá optar por classes gramaticais semelhantes para traduzir o acróstico (por exemplo, um verbo para traduzir um verbo, um substantivo para traduzir um substantivo) ou se ele admitirá, e sob quais condições, que uma classe gramatical seja traduzida por um item de outra classe gramatical, como foi o caso da sugestão "sobre" para ocupar o lugar de "*chapters*" no acróstico:

Quadro 1 - Possível tradução comunicativa do acróstico

S*pelling*	**E**xercícios
C*hapters*	**S**obre
H*omework*	gramáti**C**a
O*ffers*	**O**ferecem
O*utstanding*	fácil**L**
L*earning*	**A**prendizagem

Fonte: Esqueda; Gonçalves (capítulo 1 deste livro).

Nas tarefas do capítulo 2, o aluno precisará, juntamente com o conhecimento extralinguístico acerca do mundo imaginário mítico estadunidense sobre o faroeste, de conhecimento bilíngue

para compreender que o efeito de humor da segunda piada está associado a alguma ambiguidade em torno dos substantivos "*outlaws*" e "*in-laws*". Unindo os conhecimentos linguísticos e as pesquisas em dicionários, é possível perceber que "*outlaws*" tem escrita e pronúncia muito parecidas com "*in-laws*". No entanto, buscando evidenciar o efeito de humor em língua portuguesa, caberá ao aluno, ciente de inúmeras técnicas de tradução (cf. capítulo 1), buscar uma saída para o problema que se cria.

Nas tarefas do capítulo 3, será necessário ao aluno conhecimento extralinguístico para chegar à conclusão de que endereços de correspondência comumente não são traduzidos e para compreender dados estatísticos como média e valores de significância. Também é necessário conhecimento bilíngue para se atentar ao fato de que decimais são separados por pontos em inglês, mas por vírgulas em português, e para "desconfiar" que "Abstrato" não funciona como solução para "Abstract" no contexto em questão. Seu conhecimento bilíngue também será acionado e aos poucos construído para chegar às soluções mais adequadas para as diversas ocorrências do verbo "*to be*" no passado ("*was*" e "*were*"). Em "*Haemolytic anaemia was present in 85 (41%) patients*", caso o aluno deseje uma tradução como "A anemia hemolítica __________ presente em 85 (41%) dos pacientes", as opções poderiam ser "era", "foi", "estava" e "esteve", todas possíveis, mas cada uma trazendo significados distintos para o texto-alvo, tanto pela questão do aspecto verbal (discutido no capítulo 4) quanto pelas diferenças entre "ser" e "estar" em português. Os conhecimentos de técnicas de tradução, novamente, poderiam levar o tradutor em formação a outras soluções, como: "A anemia hemolítica foi identificada em 85 (41%) dos pacientes" ou "Identificaram-se 85 pacientes (41%) com anemia hemolítica", evidenciando mudanças na estrutura e

disposição dos itens gramaticais, culminando, assim, no resultado tradutório por meio da técnica de transposição (cf. capítulo 1).

Nas tarefas do capítulo 4, o aluno possivelmente precisará do apoio de uma fonte de documentação (que pode ser um dicionário, por exemplo) para traduzir o seguinte excerto de Oscar Wilde: "*When he stumbled into the arena, waddling on his crooked legs and wagging his huge misshapen head from side to side, the children went off into a loud shout of delight*". Ele ainda precisará de seu conhecimento extralinguístico, e quiçá novamente de alguma fonte de documentação, para traduzir "*her inferiors in birth*" em "*there were none for a Princess of the blood royal making so merry before those who were her inferiors in birth*". Nesse caso, seu conhecimento sobre tradução poderá ajudá-lo a compreender que soluções "mais livres" poderão ser mais adequadas do que algo como "seus inferiores em nascimento".

Como se pode observar nessa breve discussão, as subcompetências são levantadas, às vezes, conjuntamente para um mesmo problema de tradução ou, em alguns casos, para solucionar problemas distintos dentro de um mesmo texto. Em qualquer caso, o que fica implícito nos capítulos anteriores e que gostaríamos de explicitar neste capítulo é a abordagem da tradução como uma tarefa de solução de problemas, os quais, antes de tudo, precisam ser identificados como tal.

Podem existir problemas de tradução quando os sistemas linguísticos dispõem de recursos distintos para produzir significados (questão mais notadamente destacada nos capítulos 1 e 4); quando se pressupõem diferenças culturais marcadas entre os leitores do texto-fonte e do texto-alvo (mais marcadamente no capítulo 2); e quando se admite que adequação e consistência terminológicas são partes indispensáveis de domínios especializados

(mais nitidamente no capítulo 3). Não obstante o problema não é necessariamente externo ao tradutor em formação ou profissional, como se pode acreditar quando se fala, por exemplo, das diferenças tipológicas entre duas línguas. O problema pode se originar na compreensão do texto-fonte; afinal, o tradutor, como qualquer ser humano, está aberto ao erro e, além disso, não conhece todos os fatos do mundo nem mesmo todo o potencial (*e.g.,* lexical e gramatical) de uma língua. O problema pode ainda ter origem na produção textual: o tradutor até compreendeu o texto-fonte, mas não foi capaz de produzir um texto adequado porque lhe faltam conhecimentos ou habilidades para a produção de determinados tipos de texto, ou sua noção de tradução o prende a estratégias de tradução “um para um”.

Em todos os casos, o crucial é que o tradutor em formação aprenda a identificar problemas. Concebendo a tradução como uma tarefa de solução de problemas complexos e maleáveis que possuem múltiplas soluções arbitrárias, porém aceitáveis, ao longo de um processo que se inicia com a compreensão do texto-fonte e culmina na produção do texto-alvo, a maior dificuldade que se coloca ao aluno está em realmente identificar problemas, que podem estar nas restrições impostas pelo texto-fonte, pela língua-alvo e/ou pelas limitações cognitivas do próprio tradutor em formação. Esses problemas são complexos e maleáveis porque eles não necessariamente se colocam da mesma forma para todos os tradutores que estão aprendendo a traduzir: enquanto o aluno A desconhece o termo X ou a situação Y, precisando, portanto, fazer consultas a fontes externas para compreender o texto-fonte e produzir o texto-alvo, o aluno B pode conhecer X e Y, de modo que prontamente identifica uma solução para o suposto problema ou, no máximo, procura fontes externas para auxiliá-lo na produção

do texto-alvo. Além disso, o problema pode existir ou se complicar em função do caminho escolhido pelo aluno para traduzir: se, por exemplo, ele escolhe traduzir um acróstico, como aquele reproduzido e discutido no capítulo 1, usando exclusivamente palavras da mesma classe gramatical, embora aceite alterações na posição das letras que compõem a palavra central e até mesmo ser "livre" na escolha das palavras, ainda assim terá grandes dificuldades em solucionar o problema, ou mesmo será incapaz de chegar a uma solução, haja vista que os grupos nominais são compostos de formas diferentes em inglês e em português. Outra situação, bastante comum, é o aluno sequer perceber que o problema está ali: sua solução lhe parece aceitável e, por isso, ele dá sua tarefa por concluída.

Sendo assim, o desafio para a formação do tradutor é desenvolver as subcompetências tratadas neste livro para identificar e solucionar problemas de tradução. Em princípio, essa identificação precisa ser didática e, por conseguinte, merece ser guiada, como realizado nos capítulos anteriores, em que se usou uma "lente de aumento" para tratar especificamente de alguns aspectos da tradução envolvidos em tarefas especialmente delineadas para o aluno. No entanto, considerando a proposta de que o ensino de tradução deve se pautar em tarefas envolvendo textos autênticos (Kiraly, 2000), é quase impossível limitar uma tarefa à resolução de um único problema ou de um único tipo de problema. Como os próprios parágrafos iniciais deste capítulo mostraram, a tradução das tarefas sugeridas nos capítulos anteriores carece do envolvimento de todas as outras subcompetências. E é exatamente a convergência entre essas subcompetências que será o alvo deste capítulo. Mais especificamente, trataremos da subcompetência estratégica, que

> é constituída de conhecimentos operacionais para garantir a eficácia do processo tradutório. Tem um caráter central pois controla o processo tradutório e serve para: planejar o processo e elaborar o projeto tradutório (escolha do método mais adequado); avaliar o processo e os resultados parciais obtidos em função do objetivo final perseguido; ativar as diferentes subcompetências e compensar deficiências entre elas; identificar problemas de tradução e aplicar os procedimentos para sua resolução. (Hurtado Albir, 2005, p. 29).

Ao tratarmos da subcompetência estratégica, o propósito deste capítulo não é replicar as tarefas dos capítulos anteriores, mas evidenciar o papel central dessa subcompetência. Fica o convite para que o tradutor em formação, mediante as reflexões aqui suscitadas, retome suas tarefas dos capítulos anteriores e avalie se, com o conhecimento atual, seria possível melhorar o que já foi produzido. Ao desenvolver sua subcompetência estratégica, o aluno será capaz de subsidiar seu processo de tradução de forma mais adequada e, assim, identificar e resolver problemas.

Em outras palavras, a subcompetência estratégica tem centralidade no modelo de competência tradutória adotado neste livro, uma vez que é responsável por integrar todas as demais subcompetências (cf. capítulos 1 a 4) e por possibilitar ações de compensação de falhas nestas. Consiste em um conjunto de conhecimentos procedimentais que conduzem à identificação de problemas de tradução e na aplicação de procedimentos para solucioná-los que garantem a efetividade do processo. É importante desde o planejamento do processo à luz do projeto de tradução, passando pela avaliação deste e dos resultados parciais obtidos, até chegar à avaliação do produto final.

1 O desenvolvimento da competência estratégica: possíveis soluções para os problemas tradutórios

Neste capítulo, serão retomadas diversas noções trabalhadas nos capítulos anteriores. O objetivo é despertar no tradutor em formação a noção de que o fazer tradutório consiste em uma atividade altamente especializada e complexa, cujos problemas que vão emergindo conforme se progride na compreensão do texto-fonte e na sua retextualização no texto-alvo requerem constantes evocações das diferentes competências em distintos níveis e com diferentes graus de integração entre elas.

Parte-se aqui da noção da tradução como uma tarefa de resolução de problemas que, por natureza, não estão claramente definidos (Shreve, 2006). Essa noção se baseia no fato de que, por um lado, o produto tradutório pode assumir diversas configurações possíveis e igualmente adequadas e, por outro, tradutores diferentes encontrarão diferentes problemas em razão de seus diferentes graus de conhecimento acerca de questões suscitadas pelo texto-fonte, à luz do qual produzirão o texto-alvo (*e.g.*, o quanto conhecem ou desconhecem o assunto, o vocabulário, a sintaxe etc., seja na língua-fonte ou na língua-alvo).

Dado que o problema de tradução consiste em uma noção vaga, ou em algo mal definido ou mal estruturado, que depende de cada indivíduo, a proposta didática presente neste capítulo abordará aspectos que costumam suscitar problemas entre tradutores em formação. Pode ser que, em um ou outro caso, um aluno não veja ali um problema, mas certamente algum outro verá. Pode ser, ainda, que, em alguns casos, a natureza do problema seja, por exemplo, linguística para um estudante, mas extralinguística para

outro. Isso por si só já revela a complexidade do fazer tradutório, que de fato demanda a integração entre as subcompetências e a capacidade de compensação de deficiências em alguma(s) mediante o desenvolvimento ou maior ativação de outra(s).

Em algumas situações, o aluno pode tomar uma decisão subsidiada por apoio interno, pautando-se nos próprios conhecimentos linguísticos, extralinguísticos e/ou sobre tradução para refletir sobre um problema, fazer inferências, recordar soluções prévias ou problemas similares, considerar possibilidades e/ou optar por uma tradução aceitável em determinado momento ou sob dadas condições. Em outras, ele pode tomar uma decisão subsidiada por apoio externo, pautando-se em fontes de documentação, como dicionários e *corpora*. Essa separação entre apoio interno e externo é meramente didática, sendo comuns os casos em que um apoio auxilia o outro.

Aspectos importantes para o desenvolvimento da subcompetência estratégica podem ser encontrados em técnicas e parâmetros adotados em pesquisas voltadas para o processo de tradução (cf. Jakobsen, 2018a). Essas pesquisas, que tiveram início na década de 1980, têm interesse em como, de fato, ganha vida uma tradução (*e.g.*, Krings, 1986; Königs, 1987). Em vez de se voltarem para análises de textos traduzidos individualmente ou comparados entre si ou com o texto-fonte, elas têm por objetivo compreender o que acontece na mente do tradutor e/ou o que ocorre, em termos de desempenho ou de comportamento (geralmente em condições experimentais), enquanto se processa um texto-fonte para a produção de um texto-alvo (Lörscher, 1991; Silva; Campos; Braga, 2018).

As primeiras pesquisas do processo de tradução se pautaram no paradigma da introspecção e na técnica de protocolo verbal

concomitante (do inglês, *think-aloud protocol*, ou TAP), conforme desenvolvida por Ericsson e Simon (1980). Basicamente, consistiam em solicitar aos participantes da pesquisa que, enquanto traduzissem, verbalizassem tudo o que lhes vinha à mente (*e.g.*, dificuldades, estratégias etc.). Para entender o potencial dessa técnica, que será mais bem apresentada no próximo subcapítulo, basta pensar em um caso mais comum do nosso dia a dia: tente multiplicar, em voz alta, 246 vezes 25.

É verdade que nem sempre a pessoa é capaz de explicitar processos básicos e, portanto, automáticos (*e.g.*, como se sabe que 2 vezes 2 são 4?). Também é verdade que mais tarde se observou que o TAP gera sobrecarga cognitiva nos participantes em tarefas de tradução (Jakobsen, 2003, 2018d), pois sua realização interfere nos recursos cognitivos disponíveis para a realização da tradução. No entanto, para os fins deste capítulo, observa-se que se trata de uma técnica interessante para o tradutor em formação refletir sobre o que acabou de fazer, podendo tentar identificar aqueles aspectos da tradução que foram bem-sucedidos, e também os que foram malsucedidos. Além disso, uma técnica semelhante que evita a sobrecarga cognitiva é a de protocolos retrospectivos (ou retrospecção), quando o tradutor retoma seu processo depois de concluí-lo. Para tal, pode-se fazer uso de alguma gravação desse processo.

Posteriormente, as pesquisas também passaram a recorrer a gravações dos processos de tradução, tanto usando câmeras quanto softwares de captura da tela de um computador. Esse tipo de técnica, que também será explorada no próximo subcapítulo, permite ter uma boa noção do comportamento, neste caso, do aluno, pois registra sobretudo o tempo despendido e os apoios externos consultados ou acessados durante a execução da

tradução. Recomenda-se também a verbalização retrospectiva em conjunto com os registros de imagem e de acionamentos de teclado e mouse.

Em outro momento, também houve o desenvolvimento de programas que permitiram coletar evidências indiretas de como uma tradução é processada, desde seu primeiro contato com o texto-fonte até a entrega do texto-alvo final, facilitando o acesso ao tempo despendido, às pausas do processo e às soluções intermediárias ensaiadas antes de se chegar à solução definitiva (Jakobsen, 1999, 2018b). Trata-se de softwares que registram os movimentos de mouse e acionamentos de teclas (*key logging*), juntamente com seus respectivos tempos e intervalos de execução como evidência indireta do desempenho e/ou comportamento durante a execução de uma tradução.

Esse tipo de software possibilita a identificação de parâmetros do processo que podem ser úteis para o tradutor em formação interessado em observar o próprio fazer tradutório e, com isso, em desenvolver a subcompetência estratégica. Neste capítulo, veremos os seguintes parâmetros: fases do processo, pausas, unidades de tradução, recursividade e tentativas (ou soluções intermediárias).

Jakobsen (2002, 2018c) divide o processo tradutório registrado em condições experimentais em três fases: (i) orientação, (ii) redação e (iii) revisão. A primeira fase tem início quando do primeiro contato do sujeito com o texto-fonte e termina com a digitação da primeira letra do texto-alvo. A segunda fase se inicia com o término da fase de orientação e finda quando o sujeito digita o caractere do texto-alvo que corresponde ao último caractere do texto-fonte. A terceira fase, por sua vez, tem início quando do término da fase de redação e fim com o tradutor dando

sua tarefa por encerrada. Cumpre salientar que momentos de revisão e/ou de orientação podem ocorrer quando da fase de redação; porém, como fazem parte do fluxo de produção textual, são diferentes da orientação observada antes da redação e da revisão verificada logo após essa fase.

Para fins de aquisição da subcompetência estratégica, essa divisão do processo em três fases traz algumas conscientizações importantes. Em se tratando da fase de orientação:

- Será que o aluno "pega" o texto-fonte e parte para a sua tradução sem ao menos lê-lo uma vez?
- Se o aluno o lê, ele o faz total ou parcialmente até saber "mais ou menos" do que se trata?
- Se o aluno percebe que não domina o assunto, será que ele pesquisa sobre o tema antes mesmo de iniciar a tradução propriamente dita?

Em se tratando da fase de revisão:

- Será que o aluno realmente precisa revisar o texto assim que termina a tradução?
- Será que o aluno deixa para resolver os problemas no final ou vai resolvendo à medida que faz a tradução pela primeira vez?

As respostas a essas perguntas podem ter impacto na redação do texto-alvo. No que diz respeito à orientação, o impacto mais óbvio é que, se o aluno não se informa a respeito do texto antes de começar a tradução, ele postergará a identificação de problemas e a busca por suas soluções para outra etapa, o que pode comprometer seu desempenho, haja vista que provavelmente terá

apenas uma porção do texto como contexto. No que diz respeito à revisão, se o aluno deixa a solução de problemas para o final (por exemplo, marca um trecho do texto com "????" e procura um termo só depois de fazer a primeira versão do texto), ele terá uma fase de revisão mais longa, na qual ainda fará muitos cotejos entre o texto-fonte e o texto-alvo, em vez de se concentrar mais na tessitura do texto-alvo. Novamente, se o aluno não toma cuidado com o contexto ou com a coesão lexical em todo o texto, pode ser que, ao se preocupar apenas em substituir "????" por um termo, ele negligencie, por exemplo, a cadeia coesiva do texto ou o papel que aquele termo desempenha em outros momentos do texto.

Outro parâmetro do processo tradutório são as pausas. Elas podem evidenciar elementos que levam o aluno a refletir sobre um problema, a adiar a tomada de alguma decisão ou a tomar uma decisão provisória. Em muitas pausas, pode-se verificar a tomada de decisões por parte do aluno que afetam a tradução em todos os níveis: aspectos globais, elementos microestruturais (elementos gramaticais e lexicais) e elementos macroestruturais (coerência). Em geral, quanto mais recorrentes e/ou quanto mais longas as pausas, maior o esforço cognitivo envolvido para a solução de um problema de tradução (Silva, 2012).

A análise de pausas também permite a identificação das unidades de tradução (UT). A UT consiste, segundo Alves (2000, p. 38, grifo do autor), em

> um segmento do texto de partida, independente de tamanho e forma específicos, para o qual, em um dado momento, se dirige o foco de atenção do tradutor. Trata-se de um segmento em constante transformação que se modifica segundo as necessidades cognitivas e processuais do tradutor. A UNIDADE DE TRADUÇÃO pode ser considerada como a base cognitiva e o ponto de partida para todo o trabalho processual do tradutor.

> Suas características individuais de delimitação e sua extrema mutabilidade contribuem fundamentalmente para que os textos de chegada tenham formas individualizadas e diferenciadas. O foco de atenção e consciência é o fator direcionador e delimitador da UNIDADE DE TRADUÇÃO e é através dele que ela se torna momentaneamente perceptível.

Com base nesse conceito, pode-se perceber que a UT é identificada de forma indireta, pois, por meio de instrumentos de coleta como o Translog ou o Inputlog (este usado na atividade sugerida neste capítulo), tem-se acesso apenas aos segmentos do texto-alvo por intermédio dos quais são inferidos os segmentos do texto-fonte, geralmente estabelecendo que há um segmento entre pausas a partir de três ou cinco segundos. As unidades de tradução podem ser menores ou maiores que a oração ou sentença, tendo seu tamanho e conteúdo diferentes entre um aluno e outro.

Outro parâmetro é a recursividade, a qual pode ser identificada por meio de movimentos do "*mouse*" ou do cursor e do acionamento de teclas de revisão do teclado (*i.e.*, "*backspace*", "*delete*") que coocorrem com a produção textual (Buchweitz; Alves, 2006). Consiste, segundo Alves (2005), na habilidade de o tradutor, em decorrência de seu gerenciamento do processo tradutório, retomar etapas anteriores de sua produção textual, quer para alterar uma decisão previamente tomada, quer para sanar uma omissão, quer para (re)direcionar o prosseguimento de sua produção textual. Por um lado, tem-se que tal procedimento permite ao aluno produzir um texto mais adequado e condizente com os objetivos da tradução, sobretudo quando instâncias posteriores no texto demandam a revisão de uma decisão inadequada tomada anteriormente; por outro, uma grande quantidade de movimentos recursivos aponta para um comportamento hesitante do aluno, que pode cometer muitos erros de digitação ou que toma decisões pouco

assertivas e, com isso, acaba “desistindo” de suas decisões ou as “revendo” à medida que avança no texto e conhece melhor o seu conteúdo. Essa recursividade e as tentativas (ou soluções intermediárias) dela decorrentes também podem sinalizar a identificação de problemas de tradução e o esforço cognitivo na compreensão do texto-fonte e na consequente produção do texto-alvo.

A recursividade também aponta para um conceito importante nos estudos processuais da tradução. Trata-se da metarreflexão: a habilidade ou capacidade de um tradutor de monitorar ou gerenciar seu processo de tradução e de refletir sobre ele *a posteriori* (Alves, 2005). Para tradutores em formação, esse conceito tem a importância de sugerir que, enquanto executa uma tarefa, o aluno busque sempre tomar decisões que possam ser justificadas e, ainda, revistas à medida que avança no texto, ou que uma decisão pontual em um momento tem consequências para o texto em outro momento (anterior ou posterior). Mais explicitamente, a metarreflexão é importante porque, durante a produção do texto-alvo, cada escolha é passível de ser justificada, ainda que o aluno julgue que não está satisfeito com os resultados, mas, diante dos recursos disponíveis e das limitações impostas (*e.g.*, falta de material de consulta, pressão de tempo), aquela solução foi a melhor que encontrou naquele momento.

Enfim, considerando esses parâmetros e conceitos, passamos, no próximo subcapítulo, a tarefas que permitem o desenvolvimento da competência estratégica. Partimos do pressuposto de que, sendo um conhecimento procedimental, sua aprendizagem será otimizada se pautada numa reflexão do processo tradutório, razão pela qual os conceitos das pesquisas processuais podem ser bastante profícuos.

2 As tarefas e suas preparações

Propõem-se, neste capítulo, três tarefas[49] que "invocam" as diversas subcompetências para lidar com problemas de tradução. Cabe observar que os problemas previstos para cada uma das atividades e os textos utilizados neste subcapítulo foram levantados com a experiência dos autores na experimentação científica ou no ensino da tradução (*e.g.*, Alves, 2003, 2005; Domingos, 2016). Trata-se de problemas recorrentes entre tradutores em formação, mas, com base em nossa definição de tradução fornecida anteriormente, suas configurações como problema terão dimensões distintas para cada indivíduo.

Além disso, compete sublinhar o papel fundamental do *translation brief* (cf. capítulo 1), ou instruções para a tarefa de tradução, visando ao desenvolvimento das atividades. Serão fornecidos *briefs* de naturezas distintas para cada tarefa. Caso trabalhado em sala de aula, vale a pena o professor não enfocar o *brief* de antemão, devendo aguardar os resultados para discutir com os alunos a execução da tarefa e, talvez, solicitar uma retradução.

Outro recurso valioso, nesse sentido, é registrar o processo tradutório. Há diversas formas de se fazer isso. Aqui trataremos de três que já foram mencionadas no subcapítulo anterior. A primeira é o uso de um programa de captura de tela, que permitirá verificar até mesmo as fontes de documentação utilizadas pelo aluno. A segunda é o uso de algum programa de registro de acionamentos de teclado e *mouse*, como o Inputlog. A terceira consiste na

[49] O conceito de tarefas pode ser revisto nos capítulos anteriores.

verbalização de tudo o que vem à cabeça enquanto se traduz. Há a necessidade da preparação prévia da tarefa quando se trata do uso de programas, bem como de um treinamento por parte do aluno, para que ele se familiarize com a verbalização concomitante à execução de uma tarefa.

A importância de se registrar o processo está no fato de que as discussões e até mesmo as avaliações podem extrapolar o texto efetivamente entregue como texto-alvo ou texto traduzido e passar a enfocar como se chegou àquele texto. Se o tradutor está em formação, nossa expectativa não é que seu texto-alvo esteja totalmente adequado do ponto de vista linguístico ou da finalidade da tarefa, muito menos que ele seja avaliado sem considerar todo o seu esforço para produzir o texto-alvo. O primeiro passo, do ponto de vista de uma aprendizagem processual da tradução, é a identificação do problema. Algumas vezes, o problema é identificado, mas o tradutor ainda não sabe como resolvê-lo ou mesmo se consegue resolvê-lo, ou se muda de ideia no meio do caminho, talvez porque as fontes de documentação não tenham sido devidamente procuradas, porque o objetivo da tarefa não foi devidamente compreendido ou porque faltam conhecimentos de técnicas de tradução, dentre tantos outros fatores. Nesse sentido, a abordagem processual é capaz inclusive de identificar problemas na formação do tradutor, que poderá, por sua vez, avaliar o que o levou à determinada tradução, e não à outra.

2.1 Tarefa 1

Brief: o texto a seguir foi retirado de uma revista publicada em inglês no ano de 2001. No entanto um cliente solicita a tradução

do artigo para o português para ser incorporada em seu trabalho de conclusão de curso.

Preparação: para registrar o processo, sugere-se aqui que seja feito o *download* de uma ferramenta de captura de tela. Há diversos programas disponíveis on-line, sendo alguns gratuitos e outros com versões de teste (*trial*)[50]. O importante é o tradutor em formação ser capaz de ver como ele realizou uma tarefa. Em geral, esses programas são de fácil utilização, devendo ser ativados (*record*) imediatamente antes do início da tarefa e interrompidos (*stop*) imediatamente ao final. Para visualizar o processo, basta reproduzir (*play*). Como não há interferência no modo como o tradutor realiza seu trabalho, essa atividade é interessante por praticamente replicar as condições "naturais" de exercício da profissão, podendo o tradutor em formação realizar a tarefa conforme preferir.

Quadro 2: Texto-fonte da Revista Newsweek

THE WEAR AND TEAR OF TERROR Growing up in Saudi Arabia, the young Osama bin Laden (top) was a pampered child of luxury. By 1998, the year of the U.S. Embassy bombings in Africa, he had acquired the lean, wolfish look of a revolutionary. During an interview two weeks ago, he was plumper, grayer and deathly pale, perhaps from hiding in caves. (Newsweek, November 27, 2001, [s.p.])

Fonte: Newsweek (2001).

Em uma fase anterior à tradução, é válida a experiência de se tentar "recontar" a notícia em português. Não seria exatamente uma tradução, mas sim uma tentativa de se dizer, com as próprias

[50] Sugere-se o programa Camtasia. Disponível em: <https://www.techsmith.com>. Acesso em: 18 set. 2018.

palavras, em português, o que se entendeu do texto. Mais exatamente, é importante destacar os pontos centrais do texto: trata-se de uma notícia sobre Osama Bin Laden, que cresceu na Arábia Saudita em meio ao luxo, mas que teve mudanças físicas em função de suas experiências de vida após ataques terroristas em 1998.

Passando à tradução, do ponto de vista linguístico, os problemas que provavelmente atingirão o processo da maioria dos tradutores em formação seriam:

A) a expressão "*Wear and Tear"*, no título;
B) o uso do gerúndio em "*growing up*";
C) o uso da preposição em "*by 1998*";
D) o grupo nominal complexo "*the year of the U.S. Embassy bombings in Africa*";
E) os adjetivos "*lean*", "*wolfish*", "*plumper*", "*grayer*" e "*deathly pale*";
F) a referência à posição de uma imagem que não foi fornecida ao tradutor, mas que estava junto com a notícia ("top").

Note-se que esses seis potenciais problemas – que podem, no processo, ser foco de atenção do aluno (ou seja, unidades de tradução) – eventualmente se relacionam com a subcompetência bilíngue. No entanto a resolução deles não necessariamente passa por ela, principalmente quando o aluno apresenta deficiências linguísticas. Por exemplo, é bem provável que o tradutor precise de

apoio externo para as palavras "*wolfish*" e "*plumper*", o que evidencia ativação da subcompetência instrumental (cf. capítulo 3).

Note-se ainda que a atividade de "recontar" a notícia pode ajudar a superar alguns problemas. Em nosso "reconto", dissemos que os ataques ocorreram em 1998. Também apontamos, implicitamente, que "*growing up*" não se refere exatamente a uma ação contínua no presente, de modo que não seria adequada a opção "Crescendo". Opções mais adequadas poderiam ser: "Tendo crescido na Arábia Saudita, Osama Bin Laden era uma criança mimada..."; "Durante sua infância na Arábia Saudita, Osama Bin Laden era uma criança mimada"; ou "Osama Bin Laden cresceu na Arábia Saudita, onde era uma criança mimada...". Observe-se, nesse ponto, que algumas escolhas nos levam a um reordenamento das informações do texto, mas nos ajudam a entregar uma tradução adequada e que resolve o problema de se traduzir "*growing up*" também como um simples gerúndio em português. Ainda em nosso "reconto", avaliamos se iremos adotar uma única palavra para traduzir o binônimo *wear and tear* (problema A) e se essa escolha irá referir-se aos ataques terroristas ou à imagem de Osama Bin Landen.

Talvez o elemento mais importante da tarefa 1 seja uma reflexão sobre a tradução do grupo nominal (problema D). Provavelmente uma primeira tentativa de tradução seja "o ano dos bombardeios à embaixada dos Estados Unidos na África". Nessa primeira tentativa, que parece aceitável à primeira vista, o tradutor falha em reconhecer um problema de ordem linguística no texto-fonte acompanhado por outro de ordem extralinguística. Do ponto de vista linguístico, temos o problema de que, na formação do grupo nominal em inglês, é comum o substantivo permanecer no singular quando colocado na função de pré-modificador [alterando

algum aspecto do núcleo do grupo nominal]. Logo, "*Embassy*" pode se referir a mais de uma embaixada. Do ponto de vista extralinguístico, temos o reconhecimento de que uma embaixada não se destina a um continente inteiro, mas sim a um país, o que provavelmente geraria um estranhamento ao se considerar uma "embaixada dos Estados Unidos na África". Em outras palavras, será que os Estados Unidos só têm uma embaixada para todos os países na África? Aqui, o uso da subcompetência instrumental poderia ajudar o tradutor a identificar o termo embaixada e sua relação com continentes ou países ou, ainda, a identificar o próprio evento a que a notícia se refere. Por exemplo, o tradutor poderia fazer uma busca na internet, consultando notícias da época através dos termos: ataque + terrorista + embaixadas + EUA + 1998 (*e.g.*, http://operamundi.uol.com.br/conteudo/historia/37353/hoje+na+historia+1998++ataque+terrorista+a+embaixadas+dos+eua+no+quenia+e+tanzania+mata+centenas.shtml). Com isso, o tradutor tomaria conhecimento de que houve atentados (e não um bombardeio) a duas embaixadas (uma em Nairóbi, no Quênia; e outra em Dar es Salaam, na Tanzânia), e não a uma (supostamente única) embaixada dos Estados Unidos na África.

Em se tratando do problema F, temos, primeiramente, um possível questionamento: "que *top* é esse?". Se a resposta a essa pergunta for encontrada pelo aluno, temos uma justificativa para a possível retomada do *brief*: será que minha tradução deve conter *top*? Se não, simplesmente ignoro ou sinalizo por reticência ([...])? Ou ainda, será que o cliente tem as fotos e vai incorporá-las em seu trabalho de conclusão de curso? E mais: será que essas fotos me auxiliariam na tradução dos adjetivos apresentados em E?

Vejamos as fotos:

Figura 1 – Fotos de Bin Laden

Fonte: Newsweek (2001, [s.p.]).

As fotos nos mostram mudanças físicas em Osama Bin Laden, tal qual apontamos em nosso reconto.

Analisando o processo, será possível observar se o tradutor em formação começou traduzindo o texto imediatamente (isto é, sem "orientação"), se reservou um tempo suficiente para lê-lo ao menos uma vez, que recursos utilizou para solucionar os possíveis problemas encontrados e se revisou o texto ao final da fase de "redação". Além disso, ao produzir seu texto-alvo, será possível observar se houve hesitações, evidenciadas por pausas longas e, mais ainda, por tentativas de tradução imediata ou posteriormente apagadas por outras soluções. Essas tentativas de tradução são um rico insumo para discutir os problemas tradutórios, inclusive para discutir se, em algum momento, uma solução adequada acabou sendo superada por outra, porém inadequada. Muito provavelmente, poderá haver problemas específicos de tradução

de cada aluno que não foram contemplados na lista anterior baseada em aspectos linguísticos e extralinguísticos.

Avaliação do processo: houve clareza do propósito da tarefa? Que elementos do processo evidenciam (i) identificação de problemas de tradução e (ii) tentativas – bem-sucedidas ou malsucedidas – de resolver esse problema? Nesse aspecto, deve ficar claro que o principal componente avaliativo não é o produto final, mas sim o processo. Como se fala em tradutor em formação, deve-se dar mais peso à capacidade de identificar problemas, ainda que os recursos utilizados não tenham levado à resolução adequada do problema.

2.2 Tarefa 2

Brief: o texto a seguir faz parte de uma coletânea de microcontos em inglês (com no máximo 55 palavras) e deverá ser traduzido para o português para ser publicado no Brasil em uma coletânea contendo a mesma restrição de palavras.

Preparação: para registrar o processo, sugere-se aqui o Inputlog[51], software que registra os acionamentos de teclas, juntamente com seus respectivos tempos e intervalos de execução como evidência indireta do desempenho e/ou do comportamento do aluno.

[51] Sugere-se o programa Inputlog. Disponível em: <www.inputlog.net>. Acesso em: 18 set. 2018.

Quadro 3 - Microconto *The Wish*

THE WISH The evening glow behind the fog faded as the two walked the almost de-serted beach. "I'll never understand women." "Do you really want to?" "Yes, I do. I truly do." "Oh, all right." She whispered into his ear; under-standing crystallized in his eyes like broken glass. He ran screaming into the night. (Ross Parsons)

Fonte: Parsons (1998, p. 95).

Nessa tarefa, encontramos alguns problemas de ordem linguística que podem atingir o processo da maioria dos tradutores em formação:

A) o grupo nominal longo em "*The evening glow behind the fog*", em que "*glow*" não funciona como verbo, mas sim como substantivo;

B) a diferença temporal marcada entre "*evening*" no início e "*night*" ao final do microconto;

C) o diálogo existente no meio do microconto, que contém (ou pode conter mais ou menos) marcas de oralidade, como no caso de *Oh*, em português, que não necessariamente precisam estar marcadas por aspas;

D) a grafia de "*under-standing*", que pode levar o tradutor a achar que há alguma motivação para tal, sendo que, na verdade, o texto foi tirado de um contexto em que a hifenização se fez necessária para a quebra de linha;

E) o tempo verbal passado da primeira sentença, que apresenta aspecto diferente daquele encontrado nas duas últimas sentenças;

F) a metáfora em "*under-standing crystallized in his eye like broken glass*";

G) o número máximo de palavras que poderá conter o texto-alvo.

Note-se que esses sete potenciais problemas podem estar relacionados com a subcompetência bilíngue e configurar unidades de tradução. No entanto a resolução deles não necessariamente passa por elas, principalmente quando o aluno apresenta deficiências linguísticas, conforme já dissemos. Nesse caso, algumas estratégias serão importantes para que o tradutor em formação logre êxito em seu processo tradutório.

Caso não identifique algum desses sete potenciais problemas, o aluno dará sua tarefa por concluída. No entanto, não solucionando o problema G, sua tradução não cumpre o propósito, deixando de ser, em português, um microconto tal qual concebido pela coletânea e evidenciado no *brief*. Para solucionar o problema, o aluno possivelmente poderá pensar nas técnicas de tradução discutidas no capítulo 1. Poderá, por exemplo, cogitar que "*Yes, I do*" pode ser traduzido como "Sim" (técnica de redução), o que lhe daria duas palavras de folga para chegar ao máximo de 55 palavras, incluindo o título.

Caso *evening* e *night* (problema B) sejam traduzidos como "noite", o microconto, em português, não apresenta uma passagem de tempo tão marcada como em inglês. Se *glow* é inadvertidamente traduzido como verbo, por mais que haja pistas gramaticais

sinalizando que haveria um erro se assim o fosse (*i.e.*, se fosse verbo, o correto gramaticalmente seria *glows*), o aluno fatalmente incorreria em outros problemas para lidar com o próximo verbo, *faded* (problema E), podendo cogitar algo como: "A tarde reluz por trás da neblina que se dissipava". Retomando o capítulo 4 (sobre aspecto verbal), a diferença de aspecto entre a primeira e a última sentença poderia lhe parecer aleatória, de modo que lhe pareceriam igualmente aceitáveis soluções como: "Ele correu gritando noite afora" e "Ele corria gritando noite afora".

Analisando o processo, será possível observar se os potenciais problemas realmente foram identificados, ou se se configuraram como tal, ou mesmo se passaram despercebidos pelo aluno. Em se tratando especificamente dos recursos fornecidos pelo Inputlog, será possível ver as tentativas e as pausas que sinalizam os problemas. Utilizando a "representação linear" do programa, é possível observar pausas de três segundos ou mais (entre chaves), as quais sinalizarão possíveis problemas identificados pelo aluno e, ainda, delimitarão segmentos que, indiretamente, revelarão as unidades de tradução adotadas. Uma tarefa interessante seria observar se realmente as unidades correspondem aos segmentos que supomos ser os principais problemas de tradução e, ainda, se haveria outra(s) ou mesmo se as unidades aqui cogitadas foram reduzidas a unidades menores. Além disso, as tentativas revelarão se o tradutor em formação[52], em um primeiro momento, tentou uma tradução inadequada, mas, em outro, foi capaz de identificar a inadequação do seu produto.

[52] As traduções dos excertos foram produzidas pelos autores deste capítulo, a fim de ilustrar a realização das tarefas e os comentários acerca das inserções e representações nos softwares.

A figura a seguir mostra uma representação linear obtida com o Inputlog.

Figura 2: Representação linear do Inpulog

Session Identification	
Participant	P2
Text Language	EN
Parameters	
Pause Threshold (ms)	2000
Linear Analysis Type	Fixed Length Intervals
Length of Interval (sec)	60

Interval	**Output**
00:00:00	{2735}[Movement][Movement]{5125}[Movement][Movement][Movement][Movement][LEFT Click][Movement][Movement]{2610}[Movement][LEFT Click][Movement][Movement][Movement][LEFT Click][Movement]T[BACK][CAPS LOCK]thefreedicationary.com;[BACK][RSHIFT];[BACK][RETURN][Movement][LEFT Click][Movement]thefr[Movement][LEFT Click][Movement][BACK][RETURN][Movement][LEFT Click][Movement][Movement][LEFT Click][Movement][Movement]fad
00:01:00	[BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK]glow[RETURN][Movement][Scroll][Movement][LEFT Click][Movement][Movement][CAPS LOCK]O·DESEJO[RETURN][CAPS LOCK]{2015}[LSHIFT]A·noite{3281}[BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][LSHIFT]O·brilho·do·[BACK][BACK]a·tarde[BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK]o·anoitecer·atr[OEM_7]as·da·n[OEM_7]evoa[BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][OEM_4]evoa·{2328}se·esvaneceu{3235}[BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK]·esvanecia-se·enquant[BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK]{2906}
00:02:00	\a[BACK][BACK]aa·medida·que{2937}[BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK]s[BACK]e·enquanto·os·dois·andavam[BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK]caminhavam·a·praia·quase·deserta.[Movement][LEFT Click][Movement]< >[RIGHT][BACK]pela[DOWN]{2141}[RETURN][LSHIFT][OEM_7]·[BACK][LSHIFT][OEM_7]^[BACK][LSHIFT]"[LSHIFT]Eu·nunca·vou·entender·as·mulhers[BACK]es.[LSHIFT]"[RETURN][Movement][LEFT Click][Movement][Movement][LEFT Click][Movement][LEFT Click][Movement][LEFT Click][Movement][Movement][LEFT Click][Movement][Movement][LEFT Click][Movement][Movement][LEFT Click][Movement][Movement][LEFT Click]{2062}[Movement]{2609}j{2797}amais·entenderei·[Movement][LEFT Click][Movement][RETURN][LSHIFT][OEM_7]·V[BACK][BACK][LSHIFT]"[LSHIFT]Voc
00:03:00	[LSHIFT]e·[BACK][BACK][LSHIFT][OEM_7]e·quer·mesmo[LSHIFT][LSHIFT]:[BACK][LSHIFT][OEM_7]}[BACK][BACK][LSHIFT][OEM_4]{[BACK][BACK][LSHIFT][LSHIFT][LSHIFT]<[LSHIFT]M[BACK][BACK][Movement][LSHIFT]"[LEFT]<mo>[DOWN][LEFT][RETURN][LSHIFT]"[LSHIFT]Quero,·sim.·[LSHIFT]Muito.[LSHIFT]"[Movement][LEFT Click][Movement][LEFT Click][Movement][LEFT Click][Movement][Movement][LEFT Click][Movement][BACK][BACK][Movement][LEFT Click][Movement][RETURN][LSHIFT]"[LSHIFT]Ah,·[BACK][BACK][BACK][BACK][LSHIFT]Ent[RSHIFT][LSHIFT]|ao[BACK][BACK][OEM_7][BACK][BACK][OEM_7]ao·'t[OEM_4]a.[LSHIFT]"[RETURN]<·>[LSHIFT]Ela·s[BACK]lhe·sussurou·ao·ouvido;·o·sub-{3891}
00:04:00	[BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK]a·compreens[OEM_7]ao·cristalizou-se·nos·seus·olhos·como·um·vidro·estilha[OEM_7]c[BACK][BACK]çando-se{2015}[BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK]dro·que·s[BACK]esp...·[BACK][BACK][BACK][BACK]at[BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK]estilhaçna[BACK][BACK]ando-se.[Movement][LEFT Click][Movement][Movement][LEFT Click][Movement]<e>[BACK][LEFT][LSHIFT][LSHIFT + RIGHT][LSHIFT + RIGHT][LSHIFT + RIGHT][LSHIFT + RIGHT][LSHIFT + RIGHT][LSHIFT][LSHIFT + LEFT][BACK][Movement][LEFT Click][Movement]dele·[DOWN][RETURN][LSHIFT]Ele·saiu·correndo·gritando·noite·a·dentro.[RETURN][Movement][LSHIFT](Ross·[LSHIFT]Parsons[LSHIFT])[Movement][LEFT Click][Movement][LEFT Click][Movement]
00:05:00	correu·[Movement][LEFT Click][Movement][BACK]·{12343}[Movement][LEFT Click][Movement][Movement][LEFT Click][Movement][Movement][LEFT Click][Movement]adentro[RETURN][Movement][Movement][LEFT Click][Movement][Movement][Movement][LEFT Click][Movement][Movement][BACK][Movement][LEFT Click][Movement][Movement][LEFT Click][Movement][Movement][LEFT Click][Movement]

Fonte: Leijten; Van Waes (2013).

Essa representação gerou o texto abaixo, em que os elementos entre colchetes correspondem a soluções intermediárias que foram alteradas pelo tradutor.

Quadro 4 - Sugestão de tradução do microconto *The Wish*

O DESEJO *O brilho [A noite] do anoitecer [da tarde] atrás da névoa se esvanecia [esvaneceu] enquanto [à medida que] os dois caminhavam [andavam] pela [a] praia quase deserta.* *"Eu nunca entenderei [vou entender] as mulheres."* *"Você quer mesmo?"* *"Quero. Muito."* *"[Ah,] Então 'tá."* *Ela sussurrou-lhe ao ouvido; a compreensão [o sub-] cristalizou-se nos olhos dele [seus olhos] como um vidro estilhaçando-se [que esp...].* *Ele correu [saiu correndo] gritando noite a dentro [adentro].* (Ross Parsons)

Fonte: Os autores.

É possível identificar quanto tempo o (fictício) aluno despendeu de orientação e em que momento teve início a fase de revisão. A orientação durou aproximadamente um minuto, tempo em que, provavelmente, foi possível ler todo o texto uma vez, bem como acessar a Internet (cf. www.thefreedictionary.com) para consultar a palavra *glow*. Já a revisão foi uma fase curta, em que, basicamente, o aluno substituiu "saiu correndo" por "correu" e "a dentro" por "adentro". Tendo sido a revisão uma fase curta, boa parte dela foi feita durante a própria redação, em que houve substituições como "caminhavam" por "andavam".

Note-se também que o texto final está adequado ao *brief*, visto que apresenta 51 palavras (problema G). No Quadro 4, simula-se como o aluno pode ser "econômico" em suas escolhas, como se observa no apagamento do "Ah", na substituição de "vou entender" por "entenderei", e na substituição de "que esp..." (provavelmente "que espatifa") por "estilhaçando-se", tudo isso na própria fase de redação.

O processo também mostra, no início do texto, uma identificação de unidade de tradução inadequada, uma vez que o aluno começou com "A noite". Igualmente, houve problema no aspecto do verbo "esvanecer-se", que só depois foi revisado; na identificação da relação lógica estabelecida por "*as*", que inicialmente foi traduzido por "à medida que" e depois substituído por "enquanto"; na identificação de uma ambiguidade causada por "seu" (os olhos seriam dela ou dele?); e no não entendimento inicial da grafia de *under-standing* (problema D), que, no começo, levou à produção de "sub-". Outras soluções podem ter se pautado em preferências, como a substituição de "andavam" por "caminhavam".

Nesse processo, é interessante observar que as tentativas do tradutor em formação revelam muito de suas estratégias e capacidades para resolver o problema. As pausas revelam que ele consegue operar, geralmente, no nível da palavra e, no máximo, no nível do grupo, mas seu processo, sobretudo com base em suas tentativas, sugere que ele está ciente a todo o momento do impacto de suas decisões no texto-alvo. A recursividade na fase de redação aponta para um monitoramento constante do texto, que, com base no exemplo fornecido, leva à produção de um texto parcialmente adequado ao final dessa fase.

Claro que essa técnica só nos permite conjecturar sobre o que de fato se passou pela cabeça do tradutor em formação, mas, sendo realizada por ele próprio, prontamente possibilitar-lhe-á avaliar suas motivações. Inclusive, ele poderá ponderar se pensou em substituir as aspas por travessões, por exemplo, e se repensaria suas opções para marcar a oralidade do diálogo, como em "Então tá" (problema C). Nesse momento, entra em tela a metarreflexão, com a capacidade do aluno de refletir sobre seu processo *a posteriori*, inclusive justificando suas escolhas e

aludindo à subcompetência teórica e metateórica (cf. capítulo 1). Aliás, como não há uma tradução definitiva para o texto-fonte, essa capacidade de justificar as escolhas se torna o grande diferencial entre um tradutor e um falante bilíngue.

Avaliando o processo: houve clareza do propósito da tarefa? Que elementos do processo evidenciam (i) identificação de problemas de tradução e (ii) tentativas – bem-sucedidas ou malsucedidas – de resolver esse problema? Nesse aspecto, deve ficar claro que o principal componente avaliativo não é o produto final, mas sim o processo. Como se fala em tradutor em formação, deve-se dar mais peso à capacidade de identificar problemas, ainda que os recursos utilizados não tenham levado à resolução adequada deles.

2.3 Tarefa 3

Brief: traduza para o português o texto a seguir, para ele passar a fazer parte da seção de metodologia de uma publicação numa revista científica.

Preparação: para registrar o processo, sugere-se aqui que, juntamente com a captura de tela, seja realizado um *think-aloud protocol*, ou protocolo de verbalização concomitante, que demandará algum dispositivo de gravação de voz (por exemplo, um gravador, um celular ou um microfone integrado ao computador). Esse tipo de tarefa consiste em verbalizar em voz alta tudo o que vem à mente durante a execução de uma tarefa. Como afirmamos em subcapítulo anterior, uma tarefa que comumente fazemos em voz alta ou, pelo menos, aprendemos a fazer em voz alta, é multiplicar números grandes. Tente, por exemplo, 234 x 35.

Em se tratando da tradução, a verbalização concomitante consiste, basicamente, em dizer tudo o que se está pensando em determinado momento para compreender o texto-fonte e/ou produzir o texto-alvo, bem como estratégias de apoio interno e externo utilizadas nas fases de orientação, redação e revisão. Voltemos ao exercício da tarefa 1, em que se traduziu uma notícia sobre Osama Bin Laden. A verbalização poderia ser iniciada da seguinte forma:

> Estou lendo todo o texto; e há palavras que não entendo bem. De qualquer forma, está dando para entender que é uma notícia sobre Osama Bin Laden, que foi uma criança rica, mas que depois cometeu ataques terroristas. Quanto às palavras que não conheço, vou deixar para procurar durante a tradução propriamente dita, assim que for a vez de eu traduzi-la. Então, agora, vou começar a tradução... Mmmmm. Esse "Growing up" está difícil, porque sei que não vai ficar legal usar "Crescendo". Deixe-me pensar. Que eu posso fazer? Bom, vou ler mais um pouco do texto e ver se posso escrever de forma mais "livre". Ah, já sei. Vou escrever "Tendo crescido". Agora, vem "Saudi Arabia"; essa é fácil: "Arábia Saudita".

Pode-se observar, nesse exemplo fictício, construído pelos autores deste capítulo, que é possível contar tudo o que acontece durante o processo, incluindo o que achamos fácil e o que achamos difícil ou complicado. Note-se que também é fundamental contarmos a qual parte exatamente estamos nos referindo no texto – pois fica muito difícil interpretar um protocolo verbal quando se diz: "Ah, aqui não sei o que posso fazer" (aqui onde?).

Tendo entendido como fazer uma verbalização, passemos ao texto-fonte, que é o mesmo texto que serviu de objeto de análise e elaboração de tarefas no capítulo 3.

Quadro 5 - Excerto referente à metodologia do texto de Said et al. (2017)

We conducted a retrospective review of a prospectively collected database to identify all patients who underwent surgery for mitral PVL at our institution. Mayo Foundation Institutional Review Board approved this study, and informed consent was obtained from patients for their participation in the research. From January 1995 through December 2012, 206 patients underwent repeat operation for mitral PVL at our clinic. We included patients who had concomitant coronary artery bypass grafting (CABG) or surgery for concomitant aortic and or tricuspid valve disease. Medical records were reviewed to obtain demographic characteristics, associated medical conditions, details of operations and results of the echocardiographic examinations. All patients underwent preoperative angiography and transoesophageal echocardiography to determine the degree of severity and location of the mitral PVL. PVL was classified as mild, moderate or severe according to echocardiography. Only those who had moderate or more degree of PVL underwent reoperation. Indications for surgery were as follows: (i) symptoms of heart failure and (ii) haemolytic anaemia requiring repeat blood transfusions. Late survival was determined for all patients from their medical records, Accurint (www.accurint.com) and surveys. Late clinical status was determined by responses to questionnaires that are sent to patients 1, 3, 5, 7, 10 and 15 years after operation. This was supplemented by information from medical records when new information was available as well as written correspondence or telephone conversations with the patients or their physicians, or both.

Fonte: Said et al. (2017).

Do ponto de vista linguístico, uma primeira análise do texto parece apontar que os potenciais problemas são de natureza terminológica, devendo o aluno, como mostrado no capítulo 3, buscar fontes de documentação. São candidatos a termos:

A) *retrospective review;*

B) *mitral PVL;*

C) *informed consent;*

D) *repeat operation for mitral PVL;*

E) *concomitant coronary artery bypass grafting (CABG);*

F) *surgery for concomitant aortic;*

G) *tricuspid valve disease;*

H) *Medical records;*

I) *demographic characteristics;*

J) *echocardiographic examinations;*

K) *preoperative angiography;*

L) *transoesophageal echocardiography;*

M) *heart failure;*

N) *haemolytic anaemia;*

O) *repeat blood transfusions;*

P) *late survival.*

Uma análise dos TAP pode revelar se, de fato, a terminologia foi o problema do aluno ou se ele também se deparou com outras questões. Provavelmente, o TAP revelará o que foi feito para resolver esses problemas terminológicos que parecem ser os únicos existentes no texto à primeira vista. No entanto também se vislumbra a possibilidade de outros problemas de ordem linguística afetarem o desempenho do aluno, tais como a voz passiva. São elas:

A) *informed consent was obtained from patients;*

B) *Medical records were reviewed;*

C) *PVL was classified as mild, moderate or severe;*

D) *Late clinical status was determined by responses to questionnaires;*

E) *questionnaires that are sent to patients;*

F) *this was supplemented by information from medical records;*

Num primeiro momento, a voz passiva analítica é uma opção para todos os casos, mas há em português a voz passiva sintética. Além disso, em se optando pela voz passiva, seria o caso de realmente utilizar "We" em todo o texto?

Além das vozes passivas, outro problema de ordem linguística podem ser os artigos definidos antes de plurais, como: "*indications for surgery*", "*blood transfusions*", "*responses to questionnaires*" e "*medical records*". Embora o artigo não seja imprescindível nesses casos em inglês, ele pode ser fundamental em português. Uma possível solução, neste caso, seria utilizar buscas em *corpora* eletrônicos (conforme detalhado no capítulo 3).

Ao se ter acesso ao TAP, será possível entender aspectos do processo tradutório que não emergem nas tentativas registradas pelo Inputlog. Inclusive, o TAP permite compreender como se dão a identificação e a busca dos candidatos a termos em fontes de documentação (*e.g.*, quais são os critérios adotados pelo tradutor, ou em que circunstância se identifica uma palavra ou expressão como termo). É pelo TAP que podemos identificar a metarreflexão do tradutor em formação, principalmente no que diz respeito ao monitoramento constante do texto em produção.

Avaliando o processo: houve clareza do propósito da tarefa? Que elementos do processo evidenciam (i) identificação

de problemas de tradução e (ii) tentativas – bem-sucedidas ou malsucedidas – de resolver esse problema? Nesse aspecto, deve ficar claro que o principal componente avaliativo não é o produto final, mas sim o processo. Como se fala em tradutor em formação, deve-se dar mais peso à capacidade de identificar problemas, ainda que os recursos utilizados não tenham levado à resolução adequada do problema.

Atividades similares podem ser agregadas às apresentadas neste capítulo. Por exemplo, pode-se utilizar uma quarta tarefa em que, em vez de introspecção, seja utilizado um protocolo retrospectivo. Caberia ao tradutor, nesse caso, verbalizar suas dificuldades e estratégias enquanto visualizasse um registro de vídeo ou mesmo do Inputlog de suas tomadas de decisão. Por fim, seria interessante recorrer ao que se chama de triangulação, que consiste em uma técnica das Ciências Sociais para observar o mesmo fenômeno ou objeto sob perspectivas ou instrumentos distintos. Com vistas à triangulação, é possível realizar, por exemplo, uma atividade tradutória englobando mais de uma das técnicas ora apresentadas (por exemplo, o relato verbal retrospectivo junto com o registro dos acionamentos de teclado e mouse). Assim, tem-se um desenho mais preciso do processo tradutório, buscando-se observar o texto que emerge durante a tradução e como o tradutor representa suas dificuldades, estratégias e tomadas de decisão para dar vida a esse texto.

3 Encaminhamentos

O objetivo deste capítulo foi apresentar três tarefas de tradução para mostrar como tais tarefas ou os problemas para

efetuar a tradução podem ser de diversas ordens e demandar ativações simultâneas, porém em diferentes níveis, da subcompetência estratégica. Como essa subcompetência é procedimental por natureza, este capítulo também incentiva o uso de ferramentas de registro do processo tradutório, a fim de evidenciar como os problemas surgem à medida que a tradução ocorre ou, mesmo, como eles são negligenciados por alguma deficiência nas outras subcompetências, que não foi identificada pelo mecanismo de automonitoramento do tradutor em formação. Exemplo disso é a hipótese de que o aluno tende a usar o recurso à "tradução literal" como procedimento padrão (Tirkonnen-Condit, 2005).

O desafio que se coloca é como ensinar ao aluno o que fazer primeiro e os caminhos a serem seguidos para solucionar cada problema. Do ponto de vista processual, não haveria um caminho certo ou único a ser seguido, até porque uma escolha inicial impactará todas as outras.

De toda forma, há primeiro a necessidade de se compreender o texto-fonte, o *translation brief* e de se adotar um projeto tradutório. Isso já reduzirá as chances de equívocos e otimizará o potencial de resolver problemas de forma mais adequada. Nessa perspectiva, este capítulo buscou conscientizar o tradutor em formação da necessidade de automonitoramento constante do seu próprio processo, que tem grande impacto em sua subcompetência estratégica. Ter metarreflexão, sabendo monitorar o processo e justificar as escolhas, é fundamental nesse sentido, além da possibilidade de, gradualmente, adquirir uma metalinguagem acerca dos processos que envolvem uma tradução, conforme explicitado no capítulo 1.

Para os autores deste e dos demais capítulos desta obra, ensinar a traduzir é ensinar a identificar, a isolar, a reconhecer e a superar as dificuldades, nomeando-as e resolvendo-as rumo ao desenvolvimento da competência tradutória.

Referências

ALVES, Fábio. Unidades de tradução: o que são e como operá-las. *In*: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Celia; ALVES, Fabio. *Traduzir com autonomia:* estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2000. p. 29-38.

ALVES, Fábio. Tradução, cognição e contextualização: triangulando a interface processo-produto no desempenho de tradutores novatos. *DELTA*, São Paulo, v. 39, p. 71-108, 2003. Volume especial: Trabalhos de Tradução. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/delta/v19nspe/06.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

ALVES, Fábio. Ritmo cognitivo, meta-função e experiência: parâmetros de análise processual no desempenho de tradutores novatos e experientes. *In*: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Celia; ALVES, Fabio. *Competência em tradução:* cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 109-169.

BUCHWEITZ, Augusto; ALVES, Fabio. Cognitive adaptation in translation: an interface between language direction, time, and recursiveness in target text production. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 241-272, jun. 2006. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/25532036.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.

DOMINGOS, Livia C. *O desafio da tradução de minicontos da coletânea The World's Shortest Stories:* uma tradução comentada com foco na metarreflexão e no processo tradutório. 2016. 73 f. Monografia (Bacharelado em Tradução) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

ERICSSON, Karl A.; SIMON, Herbert. Verbal reports as data. *Psychological Review*, v. 87, n. 3, p. 215-251, maio 1980.

HURTADO ALBIR, Amparo. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. Traduzido por Fábio Alves e revisado por Adriana Pagano. *In*: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Celia; ALVES, Fabio. *Competência em tradução:* cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 11-43.

JAKOBSEN, Arnt L. Logging target text production with Translog. *In*: HANSEN, Gyde (ed.). *Probing the process in translation:* methods and results. Copenhagen: Samfundslitteratur, 1999a. p. 9-20.

JAKOBSEN, Arnt L. Translation drafting by professional translators and by translation students. *In*: HANSEN, Gyde (ed.). *Empirical translation studies:* process and product. Copenhagen: Samfundslitteratur, 2002. p. 191-204.

JAKOBSEN, Arnt L. Effects of think aloud on translation speed, revision and segmentation. *In*: ALVES, Fábio. (ed.). *Triangulating translation:* perspectives in process-oriented research. Amsterdã: John Benjamins, 2003. p. 69-95.

JAKOBSEN, Arnt L. A pesquisa do processo tradutório: um olhar sobre o passado e para o futuro – uma entrevista com o prof. Dr. Arnt Lykke Jakobsen. Entrevista realizada por Igor A. Lourenço da Silva e Tânia Liparini Campos. Tradução de Júlio César de Sousa e Amaral e Guilherme Delgado. *Graphos,* João Pessoa, v. especial, p. 242-269, 2018a. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/issue/view/2087/showToc>. Acesso em: 13 ago. 2018.

JAKOBSEN, Arnt L. Registrando a produção do texto-alvo com o Translog. Tradução de Jonathan Vieira. *Graphos,* João Pessoa, v. especial, p. 21-32, 2018b. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/issue/view/2087/showToc>. Acesso em: 13 ago. 2018.

JAKOBSEN, Arnt L. Redação da primeira versão da tradução por tradutores profissionais e alunos de tradução. Tradução de Liara Rodrigues de Brito. *Graphos,* João Pessoa, v. especial, p. 33-46, 2018c. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/issue/view/2087/showToc>. Acesso em: 13 ago. 2018.

JAKOBSEN, Arnt L. Efeitos da verbalização do pensamento em voz alta sobre a velocidade, a revisão e a segmentação na tradução. Tradução de Isabelle Fernandes de Oliveira. *Graphos,* João Pessoa, v. especial, p. 47-77, 2018d. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/issue/view/2087/showToc>. Acesso em: 13 ago. 2018.

KIRALY, Don. *A social constructivist approach to translator education:* empowerment from theory to practice. Manchester, UK; Northampton, MA: St. Jerome, 2000.

KÖNIGS, Frank. Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen. *Die Neueren Sprachen*, v. 2, p. 162-185, 1987.

KRINGS, Hans P. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*: Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern. Tübingen: Narr, 1986.

LEIJTEN, Mariëlle; VAN WAES, Luuk. *Inputlog*. Antuérpia: University of Antwerp, 2013. Disponível em: <www.inputlog.net>. Acesso em: 18 set. 2018.

LÖRSCHER, Wolfgang. *Translation performance, translation process and translation strategies*: a psycholinguistic investigation. Tübingen: Gunter Narr, 1991.

NEWSWEEK. The wear and tear of horror. New York: The Washington Post Company, 27 nov. 2001.

PARSONS, Ross. The wish. *In*: MOSS, Steve (ed.). *World's shortest stories:* Murder. Love. Horror. Suspense. All this and much more in the most amazing short stories ever written – each one just 55 words long!. Philadelphia: Running Press Book Publishers, 1998.

SAID, Sameh M.; SCHAFF, Hartzell V.; GREASON, Kevin L.; POCHETTINO, Richard C. Daly; DEARANI, Joseph A. Reoperation for mitral paravalvular leak: a single-centre experience with 200 patients. *Interactive CardioVascular and Thoracic Surgery,* v. 25, n. 5, p. 806–812, 1 nov. 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1093/icvts/ivx222>. Acesso em: 13 maio 2018.

SHREVE, Gregory M. The deliberate practice: translation and expertise. *Journal of Translation Studies,* Hong Kong, v. 9, n. 1, p. 27-42, 2006.

SILVA, Igor A. L. da. *(Des)compactação de significados e esforço cognitivo no processo tradutório:* um estudo da metáfora gramatical na construção do texto traduzido. 2012. 295 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SILVA, Igor A. L. da; CAMPOS, Tânia; BRAGA, Camila N. O. Apresentação: Traduzindo pesquisas do processo tradutório – uma homenagem ao Prof. Dr. Arnt Lykke Jakobsen. *Graphos*, João Pessoa, v. especial, p. 3-11, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/issue/view/2087/showToc>. Acesso em: 13 ago. 2018.

SIMONS, Lisa M. Bolt. *Acrostic poems*. North Mankato, MN: The Child's World, 2015.

TECHSMITH. *Camtasia*. Ochemos: Techstmith, 2018. Disponível em: <https://www.techsmith.com>. Acesso em: 18 set. 2018.

TIRKKONEN-CONDIT, S. The monitor model revisited: evidence from process research. *Meta*, v. 50, n. 2, p. 405-414, 2005. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2005-v50-n2-meta881/010990ar/abstract/>. Acesso em: 18 maio 2018.

SOBRE OS AUTORES

Daniel Padilha Pacheco da Costa

Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários e do Curso de Bacharelado em Tradução do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutor pelo Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo (Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês), com estágio doutoral na Université Paris-Sorbonne (Paris IV). Graduado em Filosofia pela Universidade de São Paulo e em Literatura Francesa pela Université Sorbonne Nouvelle (Paris III). É membro dos grupos de pesquisa LATIVM e Translatio UFU-CNPq. Atualmente, desenvolve pesquisas em tradução literária, com ênfase em literatura francesa.

Fábio Alves

Professor titular de Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin). Possui doutorado em Sprachlehrforschung - Linguística Aplicada - pela Ruhr Universität Bochum (1995). Realizou pós-doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona (2003-2004) e na Copenhagen Business School (2012-2013). Foi professor visitante da Copenhagen Business School, Dinamarca (2003, 2007, 2009), da Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha (2005, 2007, 2011), da Universität des Saarlandes, Alemanha (2009, 2010) e da Universidade de Macau, China (2010). Atualmente, é diretor de Relações Internacionais da UFMG. Tem mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais

(1991) e graduação em Ciências Econômicas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1979). Foi presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução (Abrapt) no triênio 2004-2007 e presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll) no biênio 2008-2010. Coordenou o GT de Tradução da Anpoll nos biênios 1998-2000 e 2004-2006, além dos seguintes projetos de cooperação internacional: projeto Capes-MECD nº 046/03, entre o PosLin/UFMG e a Universidade Autônoma de Barcelona no quadriênio 2003-2006; e o projeto Capes-Daad Probral nº 292/08, entre o PosLin/UFMG e a Cátedra de Inglês e Estudos da Tradução da Universität des Saarlandes, Alemanha, no triênio 2008-2010. Coordenou ainda o projeto Procad nº 097/02 entre o PosLin/UFMG e o PGI/UFSC no quadriênio 2002-2005. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Estudos da Tradução e enfoque nos seguintes temas: pesquisas experimentais sobre o processo de tradução e sobre a aquisição de competências em tradução, assim como estudos sobre processos inferenciais em contextos de comunicação intercultural. Seu atual foco de interesse concentra-se sobretudo em pesquisas sobre conhecimento experto em tradução e na investigação da interface semântico-pragmática na modelagem do processo tradutório de tradutores expertos. No presente momento, desenvolve projeto de pesquisa sobre processos de pós-edição com enfoque na interação de tradutores profissionais com motores de tradução automática.

Francine de Assis Silveira

Possui graduação em Letras com habilitação de Tradutor (bacharelado), mestrado (2005) e doutorado (2010) em Análise Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

Filho (Unesp), *campus* de São José do Rio Preto. Atualmente, trabalha como professora adjunta da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, ministrando aulas no curso de bacharelado em Tradução. É membro do Grupo de Pesquisa Translatio UFU-CNPq. Atua nas áreas de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, principalmente nos seguintes temas: Terminologia, Linguagem médica, Dermatologia, Termos eponímicos, Equivalências terminológicas, Tradução e formação de tradutores. Tem experiência como tradutora no par linguístico português/ inglês, em especial com textos especializados da área da Saúde.

Igor Antônio Lourenço da Silva

Possui graduação em Letras – Inglês / bacharelado e licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003 e 2004, respectivamente), especialização em Administração com ênfase em Gestão de Pessoas pela Fundação Getúlio Vargas (2005) e mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007 e 2012, respectivamente). Realizou parte de seu doutoramento, com bolsa concedida pela Capes, na Universidade do Sarre (Universität des Saarlandes, Alemanha). Tem experiência na área de Linguística, Linguística Aplicada e Estudos da Tradução, atuando principalmente nos seguintes temas: abordagem processual da tradução, tradução humana e tradução automática, pós-edição e revisão, expertise por interação, abordagem discursiva da tradução, rastreamento ocular (*eye tracking*), Linguística de Corpus e Linguística Sistêmico-Funcional. Trabalhou como pesquisador assistente (*wissenschaftlicher Mitarbeiter*) na Universidade do Sarre (Universität des Saarlandes, Alemanha), foi professor visitante na Universidade de Macau (China) e na Dublin City University (Irlanda). Atualmente trabalha

como professor adjunto na Universidade Federal de Uberlândia, onde leciona no bacharelado em Tradução, do qual é o atual coordenador de curso. É membro do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) e também membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além de pesquisador associado do Laboratório Experimental em Tradução (Letra/UFMG). É coordenador do Grupo de Pesquisa Translatio UFU-CNPq, e do Grupo de Estudos Geste-UFU (Grupo de Estudos em Tradução e Expertise). Tem experiência como tradutor inglês-português-inglês e como revisor, principalmente na área acadêmica, nos campos da linguística, da medicina, da administração e da contabilidade. É autor de artigos científicos e de capítulos de livros publicados no Brasil e no exterior, editor da Revista Letras & Letras e tutor da empresa júnior Babel Traduções.

José Luiz Vila Real Gonçalvez

Possui graduação em Letras – bacharelado em Tradução e licenciatura em Português/Inglês – pela Universidade Federal de Ouro Preto (em 1991 e 1992, respectivamente), e mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998 e 2003, respectivamente). Concluiu seu estágio pós-doutoral pelo Poslin-UFMG em 2011. Atualmente, é professor associado da Universidade Federal de Ouro Preto, tendo sido coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem de junho de 2013 até agosto de 2014. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Ensino de Tradução, atuando principalmente nos seguintes temas: tradução, estudos da tradução, competência do tradutor, teoria da relevância e desempenho experto em tradução.

Marileide Dias Esqueda

Possui graduação em Tradução – Inglês / bacharelado pela Universidade do Sagrado Coração (1995), e mestrado e doutorado em Linguística Aplicada em Tradução pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (1998 e 2005, respectivamente). Realizou estágios de docência em tradução com bolsa concedida pelo Programa Intercampus (Espanha e América Latina) na Universidade de Extremadura (1997) e na Universidade de León (1998), na Espanha. Tem experiência na área de Linguística, Linguística Aplicada e Estudos da Tradução, atuando nos seguintes temas: teoria e prática da tradução, tecnologias da tradução, ensino e aprendizagem de tradução. Atualmente, trabalha como professora associada na Universidade Federal de Uberlândia, onde leciona no curso de bacharelado em Tradução. É docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UFU). Tem experiência como tradutora inglês-português e como revisora, atuando principalmente no campo editorial. É autora de artigos científicos e capítulos de livros publicados no Brasil e no exterior. Atuou como presidente da Diretoria Executiva da Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução (Abrapt) no triênio 2014-2016 e realizou pós-doutoramento (2018-2019) na Université de Montreal, Québec, Canadá, na Faculté des Arts et des Sciences, Département de Linguistique et de Traduction.

Silvana Maria de Jesus

Professora do curso de Tradução da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no Instituto de Letras e Linguística (Ileel). É doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, e possui graduação em Letras (bacharelado em inglês)

e mestrado em Linguística Aplicada pela mesma universidade (2001 e 2003, respectivamente). Realizou sua pesquisa de pós-doutorado na Universidade do Sarre (Universität des Saarlandes, Alemanha, 2009), desenvolvendo uma metodologia de anotação multidimensional de *corpus* para análise do produto e do processo tradutório. Foi pesquisadora do Letra (Laboratório Experimental de Tradução), da Faculdade de Letras da UFMG, tendo realizado estágio de um ano na Universidade Autônoma de Barcelona, onde cursou disciplinas e participou de pesquisas no Programa de Doutorado em Tradução e Estudos Interculturais. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Estudos da Tradução baseados em *corpora*, atuando principalmente nas seguintes áreas: Estudos da Tradução, Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Contrastiva, Linguística de Corpus, Metodologia de Pesquisa, Tradução e Terminologia, e Ensino de Línguas. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Translatio UFU-CNPq, professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UFU) e do curso de bacharelado em Tradução, além de analista transacional certificada pela Unat – BRASIL (desenvolvimento humano na área organizacional/educacional), além de graduanda em Psicologia (com foco educacional).

Stéfano Paschoal

Possui licenciatura em Português/Alemão e Português/Inglês pela Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, de Assis-SP. Possui mestrado e doutorado na área de Língua e Literatura Alemã pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Foi bolsista Daad durante o seu doutorado por dois anos na Universidade Livre de Berlim (Freie

Universität Berlin). É professor associado do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, onde atua como professor de inglês no bacharelado em Tradução – em que orienta predominantemente trabalhos de tradução literária –, como professor de alemão da Central de Línguas e também como professor do mestrado em Música do Instituto de Artes. É membro do Grupo de Pesquisa Translatio UFU-CNPq e participa do grupo de estudos GELATIVM, em sessões de leituras dos textos filosóficos de M. T. Cícero. Seus projetos de pesquisa atuais – "Grandval e Mermet sob os olhos de Friedrich Wilhelm Marpurg: análise comparativa de traduções", e o diálogo entre Tradução, Música e Filosofia, no Instituto de Letras e Linguística; além de "Des Critischen Musicus an der Spree: quaestiones e disputationes", sobre a formação do gosto musical na Alemanha do século XVIII – versam, de modo geral, sobre questões tradutórias e musicais dos séculos XVII e XVIII, e permitem um intenso diálogo com questões filosóficas e estéticas. Ministrou recentemente, ao lado da Profa. Dra. Monica Isabel Lucas, o curso "Introdução às questões tradutórias da literatura sobre música", no mestrado em Música da Escola de Comunicação e Artes (USP, São Paulo); o Seminário Tópicos em Filosofia e Música (em conjunto com o Prof. Dr. Celso Cintra), no mestrado em Filosofia do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia; e, atualmente, ministra o seminário Tópicos em Filosofia, Estética e Música, no mestrado em Música, na Universidade Federal de Uberlândia. Sua tradução mais recente de obra musical foi, juntamente com Claudia S. Dornbusch, "As Cantatas de Bach", de Alfred Dürr.

Tânia Liparini Campos

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), assim como mestrado e doutorado em Linguística Aplicada, na linha de Estudos da Tradução, pela mesma universidade. Atua como professora do curso de bacharelado em Tradução, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desde 2011. Realiza pesquisas tendo por base a abordagem cognitiva nos Estudos da Tradução, com foco nos seguintes temas: ferramentas de auxílio à tradução, desenvolvimento da competência tradutória, formação de tradutoras e tradutores. Foi responsável, em conjunto com o Prof. Igor A. L. da Silva (UFU) e a Profa. Camila N. de O. Braga (UFPB), pela organização da edição especial da Revista Graphos, intitulada *Traduzindo pesquisas do processo tradutório: uma homenagem ao Prof. Dr. Arnt Lykke Jakobsen*.

A obra **Ensino de Tradução: proposições didáticas à luz da competência tradutória** está inserida em uma dupla linha de investigação: a competência tradutória e sua aquisição; e a didática da tradução.
O livro é uma contribuição importante para a investigação sobre a competência tradutória, uma vez que aborda o estudo das diversas subcompetências essenciais para o tradutor (bilíngue, extralinguística, instrumental e estratégica) e também para o tradutólogo (competência teórica e metateórica). Além disso, são propostas diretrizes pedagógicas para o desenvolvimento dessas subcompetências, através das quais também se demarcam as pesquisas sobre a didática da tradução.

Amparo Hurtado Albir
Universitat Autònoma de Barcelona - Espanha

Editora filiada a